
СОВРЕМЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ОБУЧЕНИЕ В АСПИРАНТУРЕ КАК СТУПЕНЬ НЕПРЕРЫВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ФИЛОЛОГА

Т.М. Балыхина

Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье исследуются особенности обучения в аспирантуре, которая является формой планомерной подготовки научно-исследовательских и научно-педагогических кадров в системе непрерывного образования филолога-руссиста. Содержатся размышления над проблемой эффективности данного этапа заявленным целям, над способами и формами становления творческой личности.

Ключевые слова: аспирантура, профессиональная компетенция филолога, исследовательское пространство, филолог.

Аспирантура — ступень формирования профессиональной компетенции филолога. Через аспирантуру ведется систематическая и планомерная подготовка кадров высшей квалификации, что в значительной мере решает задачи сохранения и развития интеллектуальной части социума, созидательного научного, культурного и духовного потенциала страны, обеспечивает преемственность традиций культурного наследия научных и педагогических школ, способствует формированию научно-педагогической элиты.

Форма интеграции научной и учебной работы аспиранта. Каждая ступень и уровень высшего филологического образования реализует общую цель — развитие личности — разными средствами, разными способами, в разных формах. Как следует организовать научно-исследовательскую работу аспиранта, чтобы она была эффективной и плодотворной?

Первый значимый шаг на этом пути — распознавание способных, склонных к научной деятельности студентов с той целью, чтобы не упустить ни один шанс в развитии полезных в общественном смысле предрасположений человека (Л. Терманом были проведены многолетние исследования, касающиеся жизненной карьеры 1500 талантливых людей; исследования показали, что при правильном планировании их научного потенциала лишь 5% из этих людей не смогли добиться успехов в науке) [5].

Современная цивилизация, независимо от общественного строя, в котором она формируется, является цивилизацией, основанной на науке и культуре, поэтому вопрос о совершенствовании методов выявления способностей к научной работе чрезвычайно важен: это могут быть методы целенаправленного наблюдения и методы целенаправленного создания ситуаций, в которых проявляются необходимые способности. С этой целью в вузах создаются школы молодых научных-исследователей, где студенты с первых курсов обучаются основам научного поиска, познают способы и средства научно-исследовательской деятельности.

Научно-исследовательская деятельность студентов может быть учебно-познавательной: изучение рекомендованной литературы, нахождение малоизвестных, но важных научных фактов и информирование о них участников научной школы, проблемной группы, своих сокурсников. Такая деятельность не вносит научный или практический вклад в определенную теорию, но расширяет и углубляет знания будущего ученого. Если же учащиеся в процессе эксперимента, наблюдений, выявляет и обобщает особенности изученного объекта, то это практико-исследовательский путь приобщения к науке.

Собственно научно-исследовательская деятельность обычно содержит элементы научного вклада в исследуемую проблему и характерна для старшекурсников. Таким образом, до поступления в аспирантуру у студентов могут быть сформированы: умение ставить проблему, умение определять и уточнять понятие, умение анализировать, сопоставлять, противопоставлять, систематизировать, обобщать различные научные точки зрения; умение определять основные пути решения обозначенной проблемы, умение создавать различные типы классификаций объектов на основе выявленных признаков объектов, умение использовать методы научного познания (наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент, абстрагирование — мысленное отвлечение от несущественных свойств и выделение интересующих исследователя сторон предмета, — анализ и синтез, исторический метод); умение применять логические законы и правила, аргументировать предложение, соблюдая при этом требования достаточности аргументов, их автономности, непротиворечивости, истинности; умение строить логические определения; умение конспектировать, реферировать, аннотировать, резюмировать, а также продуцировать собственный научный текст и т.д.

Весь этот большой и сложный комплекс навыков, умений, знаний достаточно трудно сформировать только в магистратуре, только в аспирантуре. Процесс формирования научно-исследовательских навыков и умений должен сопровождать весь процесс подготовки будущего специалиста в высшей школе, начиная с самых первых ступеней обучения.

Обучение в аспирантуре строится на основании двух программ: образовательной, включающей научно-педагогическую практику, и научно-исследовательской, в задачу которых входит формирование профессиональных знаний, профессионально-творческих умений и мышления аспиранта. Творчество в сфере научно-исследовательской деятельности основывается на развитом умении оперировать абстрактными категориями и умении обогащать имеющиеся, а также создавать новые ценности.

Для подобной творческой деятельности у аспиранта должна быть сформирована мотивационная готовность, определяемая интересом и желанием разобраться в поставленных научных проблемах, постичь их смысл, добиться более глубокого понимания явлений и процессов, происходящих в области филологического знания. Поскольку мотивы могут быть ситуативные, эпизодические и постоянные и поскольку они (мотивы) могут различаться по уровню сформированности, готовности, поскольку необходимо на специальных занятиях с аспирантами-филологами формировать положительную, крепнущую и развивающуюся познавательную мотивацию. Одним из способов реализации такого «мотивационного аспекта» является четкое осознание молодым исследователем перспективы своей работы, ее связи с ранее приобретенными знаниями; убежденность в возможности качественного выполнения исследования, стремление к саморегуляции — это субъективные факторы. На формирование мотивационной готовности действуют и объективные факторы: господствующая система социальных и научных ценностей, престиж данной области научного знания и высококвалифицированной деятельности, авторитет духовной культуры.

Мотивационная готовность, как правило, поддерживается интеллектуальной готовностью, предполагающей высокий уровень сформированности основных психических и мыслительных процессов: памяти, внимания, мышления, воли, интуиции, воображения и т.д. (следует заметить, что в психологии разными авторами выделяется до 120 «факторов интеллекта»).

Поскольку научно-исследовательская деятельность требует умения осуществлять первичные «строительные операции»: анализ, синтез, сравнение, анализ через синтез и др., поскольку исследователь в научном поиске бесконечное количество раз проходит одни и те же этапы: проектирование (ориентация в научной ситуации и постановка задачи исследования), реализация (получение, извлечение информации и организация деятельности по ее «внедрению» — описание добывших научных и фактических данных), оценка (анализ сделанного и определение направлений дальнейшей деятельности). Уровень интеллектуальной готовности тесно связан с образованностью субъекта, научным и практическим опытом, возрастом.

Филологическая готовность. Накопление филологических знаний, фактов, законов данной науки, их (знаний) полнота, прочность и осознанность проверяются в ходе научно-исследовательской деятельности, которая, в свою очередь, является критерием их полноценности и истинности. Поэтому-то и важно поэтапно формировать общие и специальные знания будущего исследователя на всех ступенях вузовского филологического образования.

Обучение в аспирантуре — это в большей степени концентрированное обучение, т.е. такая система организации учебно-научной деятельности, при которой осуществляется концентрация энергии и времени на более глубоком изучении конкретной филологической задачи, но при этом нужно иметь представление и знание обо всех основных вопросах, к которым примыкает избранная аспирантом тема.

Аспирантом-исследователем изучается большой объем филологической литературы (в среднем в диссертации цитируется 120—150 источников). Но использу-

ется не вся информация, в ней заключенная, а только та, которая имеет непосредственное отношение к теме. Для изучения научных публикаций важно общее ознакомление с конкретным источником, беглый просмотр содержатся, выборочное чтение и т.д. Это означает, что аспирант-филолог должен иметь сформированные навыки просмотрового, поискового, ознакомительного, изучающего, реферативного и т.д. филологического чтения; уметь менять тактику чтения в зависимости от интереса к изучаемому, а также уметь конспектировать заимствованный из источников материал.

Не менее важна так называемая коммуникативная готовность. Научный продукт аспиранта — диссертация — является квалификационным трудом, который получает оценку специалистов, ученых. Через текст диссертации и представление диссертации, а также ее частей на разных этапах обучения в аспирантуре и на защите каждый исследователь стремится донести до научной аудитории свои мысли. А делать это он должен ясно, понятно, строго последовательно, аргументировано.

У исследователя должна быть сформирована стилистико-языковая культура. Язык и стиль диссертационной работы как средства письменной научной речи сложились под влиянием так называемого академического этикета, суть которого заключается в интерпретации собственной и привлекаемых точек зрения с целью обоснования научной истины. Выработаны и определенные традиции в общении ученых между собой как в устной, так и в письменной речи. Однако свода «писаных правил» не существует. Можно лишь говорить о некоторых особенностях научного стиля изложения, а следовательно, об особенностях научного языка, закрепленных традицией.

Наиболее характерными особенностями языка письменной научной речи является формально-логический способ изложения (научное изложение строится из рассуждений, описаний, определений, повествований и блока информации, а это разные функционально-семантические типы текстов, требующие сформированности умений их создавать в соответствии с исследовательской задачей), смысловая законченность, целостность, связность (это требует умения организовывать текст с помощью специальных связующих функционально-синтаксических средств, указывающих на развитие мысли; умения использовать прямой и обратный порядок слов для акцентирования внимания на отдельных фрагментах высказывания и многоного другого, в том числе умения цитировать), точность и ясность — как умения писать обдуманно, прозрачно, доступно.

Формирование субъектной готовности к осознанной и рациональной самоорганизации. В настоящее время обучение в аспирантуре представляет своего рода организованное самообразование, т.е. деятельность, иницииированную во многом самим субъектом, деятельность по самостоятельно или с помощью научного руководителя разработанной программе, сориентированной на удовлетворение познавательного интереса, желания проникнуть вглубь интересующей проблемы. Для плодотворной исследовательской работы требуются умения осознавать и оценивать собственную деятельность с точки зрения ее соответствия предварительным намерениям, поставленным целям и требованиям, предъявляемым коллективом, обществом к молодому ученому.

Готовность к осознанной и рациональной самоорганизации тесно связана с самоменеджментом — многоуровневым процессом преодоления и разумного возвышения себя; самоменеджмент — это способ организации деятельности, это творчество и нестандартный подход, это опыт, возможно печальный, и искусство открывания себя, к примеру, в науке.

Следовательно, чтобы продолжить эффективно формировать профессиональную компетенцию филолога в аспирантуре, следует усилить требования к научной образованности бакалавра, специалиста, магистра в области методологии познания (основ интеллектуально-творческой познавательной и самообразовательной деятельности), а также усилить такие важные качества образовательных программ, как фундаментальность знаний, направленность обучения на формирование опыта профессионального творчества. В образовании филологов от ступени к ступени должны реализовываться тенденции по повышению системности, гибкости знаний, по их междисциплинарному синтезу, по увеличению доли первичных источников нового знания.

Пути и способы создания исследовательского пространства для аспиранта-филолога. Формирование 5 компонентов готовности обеспечивает исследовательскую культуру аспиранта.

Научно-исследовательская работа в аспирантуре как ступень высшего профессионального образования — одна из составляющих целой системы. В основе этой системы лежит научно-познавательная и учебно-познавательная деятельность, которая может быть интенсивной на протяжении всего процесса обучения в высшей школе. На основе учебно-познавательной деятельности формируется познавательно-исследовательская, достигающая эффекта в том случае, если обучение организовано как проблемное (проблемное обучение — дидактическая система, в которой преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов в науке).

В свою очередь, учебно-познавательная деятельность — лекционные, семинарские занятия, учебное общение и т.д. — тесно связывается в процессе обучения с научно-исследовательской и профессионально-научно-исследовательской деятельностью.

Таким образом, научное исследование — это многоэтапный процесс, состоящий из подготовки, организации и проведения исследования, в связи с чем научный исследователь должен уметь ставить общую цель исследования, выбирать метод исследования, планировать и организовывать исследование, проводить исследование, анализировать и обобщать результаты, соотносить результаты с исходной гипотезой, обсуждать полученные результаты, излагать их в виде текста.

Одним из самых важных аспектов профессионально-научно-исследовательской деятельности считается работа с научной литературой как с источником профессионально-научной информации. Молодой исследователь должен иметь навыки ориентирования в основной литературе по проблеме исследования, навыки работы с разными видами каталогов; у него должен быть выработан навык извлечения информации, умение конспектировать и интерпретировать научные

тексты (герменевтический подход к научной литературе — начинающий исследователь должен научиться осознавать внутреннюю жизнь научного текста, видеть, помимо собственно текста, предтекст, подтекст, контекст и затекст). Одним из нужных умений считается умение вести библиографическую работу, создавая библиографию своего научного исследования.

Диссертация (от лат. *dissertatio* рассуждение) — продукт научного исследования и специфический вид научного текста. Этот текст обладает заданностью формы, и аспирант-филолог должен уметь обосновать актуальность, новизну, значимость и практическую ценность своего научного сочинения, четко обозначить положения, выносимые на защиту, осмыслить и дать название тексту диссертации (основной предикат работы, раскрывающейся через цель и способы ее реализации), сформулировав перспективы исследования.

Кроме того, филолог-исследователь должен понимать, что не менее важные качества создаваемого им продукта — адресность и обращенность, которые выражаются в содержании, композиционно-структурной организации текста, его лексико-грамматическом оформлении, терминологичности. Понимание исследователем двусторонности общения с потенциальными читателями требует от автора диссертации определенных умений, речь о которых пойдет в следующей статье цикла, посвященного аспирантам филологам.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования: Монография. — М.: Изд-во РУДН, 2010.
- [2] Есаджанян Б.М. Научные основы методической подготовки преподавателя русского языка как иностранного. — М., 2008.
- [3] Зеер Е.Ф. Психология профессий. — Екатеринбург, 1997.
- [4] Зимняя И.А. Научно-исследовательская работа / Стандарты и мониторинг. — М., 1999.
- [5] Hildreth G. Introduction to the Gifted. — N.Y., 1996.

POSTGRADUATE EDUCATION AS A STAGE OF CONTINUOUS FORMATION OF THE PHILOLOGISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE

T.M. Balykhina

Faculty of professional skills improvement of teachers
of Russian as a foreign language
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

In this article main peculiarities of postgraduate education as the form of planned training of the scientific and pedagogical personnel in the system of continuous education of philologists — teachers of Russian as a foreign language are investigated. Reflections on the problems of the effectiveness of this stage, correspondence to the declared aims, the process of the formation of creative personality are also given.

Key words: postgraduate education, professional competence of the philologists, research area, philologist.

РОЛЬ КРЕАТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА

Е.В. Гакова

Кафедра иностранных языков № 4

Институт иностранных языков

Российский университет дружбы народов

ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются концепции креативности и креативной педагогики, особый акцент сделан на необходимости формирования креативных способностей студентов при обучении переводу научно-технических текстов.

Ключевые слова: креативность, креативные способности студентов, перевод научно-технических текстов.

В наше время быстрого развития различных технологий и техники, когда потоки научной информации на иностранных языках разлетаются во все концы мира в считанные секунды, с возрастанием контактов специалистов, ученых и предпринимателей нашей страны с зарубежными партнерами, актуальность подготовки профессиональных переводчиков научно-технических текстов как никогда высока.

Изменения в социальной и экономической сферах жизни людей сегодня происходят гораздо быстрее, чем это было еще 50 лет назад. Как следствие, возникает необходимость в подготовке специалистов новой формации, способных думать и действовать согласно требованиям современности. А. Маслоу отметил: «Мы живем в быстро меняющемся мире: меняется международное право, взгляды на политические события, на историю в целом, изменяется мировоззрение отдельного человека, картина мира вокруг и внутри нас... Мы должны стать другими — людьми... которые... с уверенностью смотрят в неведомый завтрашний день, людьми, настолько уверенными в своих силах, чтобы с воодушевлением смотреть в лицо грядущим переменам... Общество, взрастившее таких людей, сможет выжить; общество, которое не сможет вырастить такого человека, обречено...» [6].

Мы живем в мире, основой существования и развития которого является информация, а базовым элементом и условием развития информационного пространства — креативность.

Понятие креативности вошло в научный оборот достаточно недавно: в середине прошлого века. Креативность — английский термин, который переводится как «творчество» или «создание из ничего». На Западе креативностью принято обозначать технологический элемент творчества. В российской языковой культуре креативность воспринимают как более широкое понятие, поскольку для отечественной культуры данный термин относится к области малоисследованных явлений с еще не закрепившимися традициями научной интерпретации.

До начала 1960-х гг. ученые редко обращались к проблемам креативности и креативных технологий. В понятийном аппарате существовал единый термин «творчество», который высоко ценился с древних времен и не потерял своей зна-

чимости и сегодня. Многие современные люди полагают, что «творчество» и «creatивность» — синонимы, однако с этим нельзя согласиться в полной мере.

Творческий процесс основывается на вдохновении автора, его способностях и традициях, которым он следует.

Если же говорить о креативном процессе, то главной его составляющей становится прагматический элемент, то есть изначальное понимание — зачем, для кого и как нужно что-то создавать. Соответственно, существует и четкое понимание того, что собственно необходимо создавать. Исследователями креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека. Носителем творчества является человек, а креативность — его неотъемлемый атрибут. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что креативность можно описать как способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта.

Сегодня проблемы обучения и воспитания креативной личности являются предметом обсуждения на самом высоком уровне, они отражены в федеральных документах, в которых определено место образования в обществе вообще, а также сформулированы общие требования к образованию: «Федеральный закон „Об образовании“» (1996), «Федеральный закон о высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996), «Федеральная программа развития образования» (2000), «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» (2001).

Обратим внимание на то, что главная цель образования в данных документах понимается как «формирование гармонично развитой, социально активной, творческой личности» [11. С. 3].

«Общее образование должно быть ориентировано на создание условий для самореализации личности, а также на формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира, его (обучающегося) интеграцию в национальную и мировую культуру» [Там же].

Высшее образование нацелено на дальнейшее развитие и совершенствование всех вышеперечисленных качеств личности и, более того, на становление личности как профессионала своего дела. В подтверждение этого сошлемся на Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 г. В этом документе основной целью профессионального образования в высшей школе признается «подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» [7. С. 9].

Несмотря на все вышесказанное, к настоящему моменту в отечественной педагогической практике существует очень мало образовательных программ, направленных на формирование креативной личности, нет их и в сфере профессиональной подготовки. В качестве исключения можно назвать область подготовки специ-

алистов по маркетингу, рекламе, PR. Исследователь А.Г. Алейников утверждает, что «существующая система образования, основанная (за редким исключением) на традиционной дидактике, считающей обучение процессом объективно детерминированного развития, обеспечивающего лишь передачей обучаемым уже известного знания, вполне удовлетворительно производит хороших специалистов лишь для репродуктивной деятельности. Появилась даже печальная шутка о том, что творческий специалист — результат брака существующей системы образования» [2].

Между тем именно в России впервые было дано определение креативной педагогики, признанное всем мировым сообществом. А.Г. Алейников, автор концепции креативной педагогики, дал следующее определение: «Педагогика креативной ориентации, содержащая педагогическое воздействие на субъект для освоения определенного учебного материала (учебного предмета) и отличающаяся тем, что с целью повышения эффективности обучения педагогическое воздействие осуществляется на фоне центробежного надкритического взаимодействия, при этом обучаемый переводится из ранга объекта воздействия в ранг субъекта творчества (креативности), а традиционный (основной) учебный материал переводится из ранга предмета освоения в ранг средства достижения некоторой созидательной цели, дополнительный же материал содержит описание и показ действия эвристических приемов и методов» [1].

Выделение данного направления науки в отдельную область дает надежду на то, что в ближайшее время появятся научные исследования в этой области, вследствие чего будут разработаны методики формирования и развития креативных способностей студентов и школьников на всех уровнях системы образования.

Остановимся подробнее на предмете настоящей публикации. Что касается обучения профессиональным умениям и навыкам будущего переводчика научно-технических текстов по специальности, то они по-прежнему формируются непосредственно в процессе обучения переводу в ходе занятий, дальнейшей профессиональной деятельности и в процессе личностного самосовершенствования. В настоящее время, учитывая все вышеперечисленное, говорить о высокой эффективности обучения навыкам, связанным с креативностью, к сожалению, не приходится. Исследователи предлагают различные выходы из сложившейся ситуации.

Часто можно встретить мнение о том, что для того, чтобы обучение стало эффективным, формирование профессиональной компетентности специалиста должно иметь в своей основе строго организованную систему знаний, умений, навыков, являющихся необходимыми компонентами готовности специалиста к профессиональной деятельности [3; 5 и др.].

Исследователи выделяют ряд необходимых переводчику качеств, которые могут быть определены еще до обучения переводу: любознательность, логическое мышление, сосредоточенность, объем и распределение внимания, а предпосылками для успешной работы письменным или устным переводчиком являются такие индивидуально-личностные черты, как быстрая реакция, перцепция и внимание, хорошая переключаемость с одного задания на другое, экстравертность.

Помимо вышеперечисленных качеств переводчик научно-технических текстов должен также обладать широким научным и культурным кругозором, иметь знания в смежных науках, обладать неиссякаемой жаждой знаний, быть высоко эрудированным, наблюдательным, сосредоточенным, самокритичным, физически выносливым, так как ему часто приходится работать в тяжелом режиме, уметь быстро мобилизовать ресурсы своей памяти, распределять свое внимание и время, обладать чувством такта и сmekалкой.

Переводческая креативная составляющая может формироваться при выполнении творческих профессиональных задач в определенной профессиональной среде при использовании определенных средств (внешние ресурсы) и требовать от переводчика-профессионала соответствующих личных профессионально важных качеств — ПВК (внутренние ресурсы). «ПВК являются предпосылкой профессиональной деятельности и, с другой стороны, они сами совершенствуются, шлифуются в ходе деятельности...» [5]. В соответствии с личностно-деятельностным подходом необходимые профессиональные знания, умения и навыки у студентов следует формировать в процессе выполнения ими конкретных профессиональных задач с обращением к принципам креативной педагогики, где личность рассматривается «как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения» [4].

Как было сказано ранее, обучение переводу научно-технических текстов как профессиональной деятельности протекает в определенной профессиональной среде. В связи с этим нам кажется справедливой точка зрения исследователей, которые призывают выйти за рамки деятельности переводчика научно-технических текстов и наравне с этапами понимания и перевода ИТ на родной язык выделяют также и такие действия, как «подготовка переводчика к пониманию и переводу ИТ, активизация предварительных знаний, уточнение у заказчика характеристик получателя ПТ, работа со специалистами по тематике оригинала, составление картотеки терминов, умение сотрудничать со специалистами, получать у них необходимые консультации и т.д.» [3], но все вышеперечисленное возможно только при наличии креативной составляющей в профессиональной компетентности переводчика. С позиции основных тенденций современного переводоведения, креативность — это, в первую очередь, не только основа всех профессиональных действий переводчика, но и его основная привилегия. Креативность напрямую связана с личностно-психологическим портретом переводчика, с его жизненными устоями и насколениями, с индивидуальной переводческой компетентностью.

Для того чтобы понять и интерпретировать ИТ, переводчик должен проанализировать его с дискурсивных позиций, привлекая к анализу максимальное количество факторов, взятых из ИТ, так как переводчик научно-технических текстов в своей профессиональной деятельности может встречаться с темами, которые выходят за рамки его специализации и области знаний. Наука и техника развиваются очень быстро, в публикуемых англоязычных текстах ежедневно появляются новые термины и понятия, следовательно, креативность переводчика, прежде всего, проявляется в умении быстро и качественно проводить поиск необходимой информации.

В этом отношении большое значение приобретает поиск нужной информации в научно-популярных публикациях, энциклопедиях, сети Интернет и т.п. Такой информационно-справочный поиск дает возможность познакомиться с используемыми в переведимом тексте ключевыми понятиями и определить используемую терминологию. В дальнейшем полученная информация помогает переводчику находить эквиваленты соответствующим терминам. Чем тщательнее проведен анализ, чем глубже понят и интерпретирован ИТ, тем полнее и точнее будет переведен данный текст на родной язык.

Процесс обучения студентов информационно-справочному поиску начинается с обращения к текстам, относящимся к известным областям науки и техники, по которым имеется достаточное количество справочной литературы с устоявшейся терминологией, постепенно переходя к текстам, относящимся к новым малоизученным областям знаний, с освоением новых понятий.

Таким образом, энциклопедии и справочники являются основными источниками, с которых начинается обучение информационно-справочному поиску. Данный этап дает возможность найти эквиваленты терминам ИТ с определениями понятий. Однако энциклопедии и справочники переиздаются достаточно редко и не успевают за динамикой развития научно-технического прогресса. В этом случае переводчику может помочь информационно-справочный поиск в журнальных научно-популярных статьях, в последних публикациях в сети Интернет, консультации специалистов, обращение к англоязычным коллегам, информация специализированных сайтов, особенно тех переводческих ресурсов, пользователи которых занимаются техническими переводами и т.п.

Найденные источники информации заносятся студентами в собственную картотеку, которая в дальнейшем пополняется и используется в процессе работы переводчиком, а также для создания кафедральной терминологической базы, которой впоследствии могут воспользоваться другие студенты данной специальности.

Таким образом, важным моментом при обучении переводу научно-технических текстов в настоящее время является информационно-справочный поиск специфической информации (терминов) и использования почти на всех этапах данной профессиональной деятельности компьютерных технологий.

Следовательно, необходимость подготовить переводчика-профессионала, члена определенной профессиональной группы, решающего профессиональные задачи в определенных условиях и в определенных ситуациях, в определенной сфере профессионального общения, тесно связана с необходимостью формирования креативных способностей при обучении профессиональной компетенции переводчика. Развитие креативных способностей возможно только на такой психологической базе, которая характеризуется богатством потребностей и интересов личности, ее направленностью на полную самореализацию в профессии, общение, познание.

Из высказанного можно сделать вывод о том, что креативные способности играют важную роль в деятельности переводчика научно-технических текстов, имеют ярко выраженную специфику, а, следовательно, требуют специально разработанных методов обучения.

Подготовка студентов неязыковых вузов к профессиональной деятельности переводчика будет успешной тогда, когда одной из целей обучения переводу становится формирование креативной составляющей профессиональной компетентности будущего переводчика.

Данную составляющую (компетенцию) следует формировать на всех этапах переводческой деятельности, учитывая ее особенности при решении каждой из стоящих перед переводчиком задач. Формирование креативной компетенции переводчика должно осуществляться с учетом современной парадигмы образования, учитываящей потребности и интересы личности, полной самореализации в профессии, общении, познании, высокого уровня интеллектуальных способностей, развития профессионально важных для деятельности переводчика качеств личности. Такой подход к обучению позволит формировать и учитывать при переводе не только лингвистические, социальные, культурные, исторические особенности иноязычного текста, но также параллельно формировать и развивать креативные способности студентов, необходимые для формирования современного специалиста.

В заключение приведем мнение исследователя А.Г. Алейникова, точку зрения которого мы разделяем: «Для эффективного решения проблемы развития творческих способностей обучаемых в целом требуется существенное преобразование всей системы образования, формирование новых подходов научно-методического и информационного обеспечения учебного процесса, новых педагогических технологий, позволяющих обучающимся уже в процессе обучения получать значимые научные и практические результаты, генерировать новые знания. При этом значительная роль в решении этих задач возлагается на широкое использование новых информационных технологий» [1].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Алейников А.Г. О креативной педагогике // Вестник высшей школы. — 1989. — № 12. — С. 29—34.
- [2] Алейников А.Г. Креативная педагогика // Вестник высшей школы. — 1992. — № 1. — С. 35—40.
- [3] Гавриленко Н.Н. Лингвистические и методические основы подготовки переводчиков с иностранного языка на русский в области науки и техники (на примере перевода с французского на русский): Дисс. ... докт. пед. наук. — М., 2006.
- [4] Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие для вузов. — 2-е изд., испр., доп. и перераб. — М.: Логос, 2000.
- [5] Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Знание, 1996.
- [6] Маслоу А.Г. Мотивация и личность. URL: <http://psylib.org.ua/books/masla01>
- [7] Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г. URL: <http://www.president.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884.shtml.ru.wikipedia.org>
- [8] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: (квалификация (степень) бакалавр). URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm794-1.pdf
- [9] Федеральный закон «Об образовании». URL: <http://www.educom.ru/documents/education.php>

- [10] Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». URL: <http://www.consultant.ru/popular/education>
- [11] Федеральная программа развития образования. URL: http://www.rg.ru/oficial/doc/federal_zak/51_fz_pril.htm

ROLE OF CREATIVITY IN THE PROCESS OF FORMATION OF TRANSLATOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE

E.V. Gakova

Department of foreign languages № 4
Institute of foreign languages
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article outlines the concepts of creativity and the creative pedagogy. The attention is paid to the necessity of formation of students' creative abilities while teaching translation of scientific texts.

Key words: creativity, creative abilities, translation of scientific texts.

УЧЕБНИК КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Ю.Н. Гостева

Кафедра русского языка
Медицинский факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются основные принципы разработки современного учебника по русскому языку. Предлагается, анализируется и обосновывается система дифференцированной педагогической помощи учащимся в процессе овладения коммуникативной компетенцией, рассматривается специфика ее реализации в учебнике нового поколения.

Ключевые слова: дифференцированный подход при обучении русскому языку, учебник русского языка, учебно-методический комплект по русскому языку, система дифференцированной педагогической помощи учащимся.

Конец XX — начало XXI в. — это новый этап в решении проблемы дифференцированного обучения русскому языку. В учебном процессе предполагается использование различных форм, методов, приемов обучения, позволяющих каждому обучаемому в своем собственном темпе достигать обозначенных в стандарте требований: групповые методы работы, работа в парах, технологии модульного обучения, метод проекта, информационные технологии обучения и т.д. Для проведения текущего оценивания и промежуточного контроля за уровнем учебных достижений разрабатываются разноуровневые проверочные и контрольные работы, а для самоконтроля создается «языковой портфель», где обучающийся сам оценивает уровень собственных достижений на том или ином этапе [1].

Ведущая роль в реализации дифференцированного подхода принадлежит учебнику как основному средству обучения [2]. Дифференциация содержания образования реализуется в материалах учебно-методических комплектов (УМК) по-разному: в системах и подсистемах упражнений, посредством особой организации лингвистической теории, пред назначенной для предъявления обучающемуся, разработки и реализации особых принципов отбора дидактического материала, целенаправленной этапности при формировании ведущих навыков, умений, компетенций [3]. Таким образом, не только содержательно обеспечивается продвижение высокомотивированных, одаренных обучаемых в овладении языком, но и менее подготовленным предоставляется возможность развиваться.

В учебнике должна быть выстроена система дифференцированной педагогической помощи слабоуспевающим. Эта система должна включать:

- 1) типовые упражнения;
- 2) памятки (для подготовки устного выступления, эссе и т.д.);
- 3) формулировки-инструкции для выполнения задания;
- 4) предупреждения о типичных ошибках и ошибкоопасных зонах, неправильных подходах при выполнении задания и т.д.;

- 5) развернутые или краткие планы устных или письменных высказываний;
- 6) речевые образцы письменных высказываний различных жанров;
- 7) правила, схемы, модели, на которые обучающийся может опираться при выполнении заданий;
- 8) дополнительную помощь в упражнении в виде рисунков, схем, алгоритмов выполнения задания;
- 9) указания на аналогичные задания, выполненные раньше;
- 10) ответы (ключи) или результаты выполнения задания;
- 11) наведение на правильное решение определенной ассоциацией;
- 12) постановку наводящих вопросов;
- 13) программирование дифференцирующих факторов в самих заданиях (вопросы дифференцирующего характера, включаемые в задания);
- 14) выделение составных частей в сложном задании и т.д.

Задания повышенной сложности ориентированы не только на обучающихся, которых нельзя «потерять», «растворить» в процессе обучения, так как они проявляют особый интерес и к предмету, и к учению в целом, одарены творческими способностями, обладают языковой интуицией, умением разумно организовывать свою работу и выполнять ее в довольно быстром темпе. Эти задания можно также предлагать обучающимся с низким уровнем языковой подготовки. Некоторые из них выполняют это упражнение самостоятельно, другим потребуется незначительная помощь со стороны преподавателя, кто-то справится только вместе с преподавателем, но главное состоит в том, что эти задания развивают речесмыслительные способности, дают возможность преподавателю поддерживать интерес к урокам русского языка у сильных, а для слабых — создать ситуацию успеха, поскольку они тоже выполняют некоторые части сложных упражнений, пусть при поддержке преподавателя или товарищей, если организована работа в группе.

Система дифференцированной педагогической поддержки должна также включать упражнения, нацеленные на совершенствование метапредметных умений, к примеру, формирующих информационную компетенцию — умения получать информацию из различных источников: текстов учебников по другим предметам, дополнительной литературы, интернет-ресурсов и др.

Например, используя этимологический словарик, обучающийся должен дополнить список слов, которые исторически связаны с данным латинским корнем, и на основе этой информации записать два предложения, соответствующих модели. При выполнении этого упражнения от обучаемого потребуются умения работать со словарями разного типа, получать необходимую информацию, сравнивать ее, применять лингвистическую теорию при создании небольшого письменного высказывания. Развитию рефлексивных умений и навыков способствует работа с типичными ошибками. Как показывает опыт, такая деятельность неизменно вызывает интерес у обучающихся с разным уровнем подготовки, но особенно она привлекает сильных учеников, способных к выполнению кропотливой и многоаспектной работы.

Вместе с тем в учебнике должны быть заложены очень серьезные, перспективные направления работы со слабоуспевающими. В методике обучения русскому

му языку накоплен немалый опыт в решении этого вопроса. Определены условия, которые следует обеспечить в работе с такими обучающимися: повышение интереса к учебе, сочетание новизны и доступности изучаемого материала, ощущение учебных успехов. Но главное — решать эту проблему необходимо не за счет уменьшения объема выполняемой работы, упрощения поставленных перед слабыми обучающимися задач, снижения требований, а за счет их активного вовлечения в разнообразную речевую деятельность, развития речемыслительных способностей, формирования метапредметных и социокультурных умений и навыков. Учебник создает такое образовательное пространство, которое поддерживает даже у слабо подготовленного обучающегося интерес к учению, уверенность в посильности заданий, чувство комфорта и успешности в пошаговом усвоении русского языка.

Обстановимся более подробно на составляющих системы дифференцированной педагогической помощи. Разнообразные памятки, представленные в учебнике, могут охватывать все сферы речевой деятельности и помогать обучающемуся создавать письменные высказывания, готовить устные выступления, рецензировать ответы товарища, редактировать и оценивать собственную работу, находить свои ошибки.

Кроме этого, целесообразно в приложениях к учебнику представить словарики — толковый, синонимов, фразеологический, этимологический, словарик сочетаемости слов, эпитетов, жестов и мимики, идеографический словарик, орфоэпический («Говорите правильно») и др.

При систематическом обращении к памяткам обучающиеся запоминают алгоритмы действий, модели, снимается излишнее напряжение при выполнении различных заданий.

Справочные материалы играют важную роль и при формировании рефлексивных умений учащихся. К важнейшим опорам следует отнести систему схем и таблиц, которую целесообразно представить в учебнике.

1. Схемы позволяют в обобщенном виде представить русский язык как систему.

2. Разнообразное выделение отдельных блоков схемы позволяет установить родовидовые соотношения внутри системы понятий, что позволяет наглядно представить внутриязыковые системные отношения, установить причинно-следственные связи между отдельными частями схемы. Все это помогает развивать логическое мышление обучаемого, его речемыслительные способности.

3. Работа со схемой вовлекает обучаемого в речевую деятельность, если схемы в учебном комплекте включены в упражнения, то есть авторы целенаправленно и систематично планируют работу со схемой в связи с выполнением каких-либо заданий, как правило, речевой направленности. Формулировки заданий могут быть разнообразными, например: *На основе данной схемы составьте сложный план и подготовьте устное высказывание и т.д.*

4. Учитывая разную степень сложности содержания той или иной схемы, целесообразно использовать систему наводящих вопросов, которые помогут обучающемуся сориентироваться в содержании схемы.

5. На основе работы со схемой как свернутым текстом можно вести целенаправленную работу по обучению информационно-смысловой обработке текста. Анализируя схему, обучающие ищут в ней ответы на поставленные наводящие вопросы, составляют план, структурируя таким образом основное содержание текста, составляют устное или письменное высказывание, отражая в нем основное содержание схемы.

6. Работа по повторению также может строиться на основе схем. Типичным заданием в данном случае будет: *Вспомните...*

Очень важную роль в системе оказания дифференцированной педагогической помощи играют инструкции к выполнению заданий. Чаще всего они содержатся, конечно, в формулировках упражнений и представляют собой образец выполнения задания, подсказывают через систему наводящих вопросов способ его выполнения, предлагают материалы, которые могут помочь в выполнении задания (словарики, памятки, схемы), называют аналогичное упражнение, содержащее в формулировке алгоритм выполнения похожего задания. Обучающийся должен научиться работать с таким специфическим текстом, как формулировка задания: он должен уметь читать и понимать текст-инструкцию, находить главную и второстепенную информацию, определять этапы работы с упражнением, знать круг справочных материалов. Именно на формирование таких важнейших универсальных умений ориентирует система текстов-формулировок упражнений.

Опора на визуальное восприятие информации, представленной с помощью фотографии, картины, рисунка, является одним из ведущих способов формирования у обучаемого интереса к изучению русского языка, активизации воображения, эмоциональной сферы, ассоциативных связей, логического мышления, а также инструментом для вовлечения в активную речевую деятельность. Общим для заданий, основанных на зрительном восприятии образа, является ориентир на узнавание или познавание современных реалий окружающей обучаемого жизни, вовлечение в круг искусства, культуры, то есть общекультурное развитие. Ведь нередко речевые затруднения у обучающихся обусловлены невовлеченностью в социокультурный контекст, что, в свою очередь, тормозит развитие их познавательных и речесмыслительных способностей при изучении русского языка.

В заключение хотелось бы отметить, что главная цель системы дифференцированной педагогической поддержки, представленной в учебнике по русскому языку, заключается в стремлении помочь как одаренным, так и слабо подготовленным обучающимся развить свои способности, сформировать умения и навыки, которые помогут им осознанно пользоваться ресурсами русского языка в различных жизненных ситуациях, ощутить красоту и богатство русской речи.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гостева Ю.Н. Языковой портфель как технология самооценки школьников в условиях профильного обучения // Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования: Сб. научных трудов / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. — М.: Изд-во «ИОСО РАО», 2005. — С. 10—12.

- [2] Гостева Ю.Н. «Языковой портфель» как технология самооценки: в аспекте развития рефлексивных навыков учащихся // Национальные экзамены в мировой системе образования. — М.: Изд-во «ФИПИ МО РФ», 2006. — С. 12—14.
- [3] Гостева Ю.Н. Дифференцированный подход в обучении русскому языку // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2008. — № 1. — С. 61—67.
- [4] Львова С.И. Современный учебник русского языка как основа формирования метапредметных умений и навыков. URL: <http://www.russian.sfgu.ru/files/lvova.pdf>

TEXTBOOK AS NEANS OF DIFFERENTIATED RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

Ju.N. Gosteva

Russian Language chair
Medical Faculty

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Article considers basic principles of creating of modern textbooks on Russian language. System of differentiated pedagogic support for students learning Russian is suggested, analysed, main principles of its presentation in the modern textbook on Russian language are also under analysis.

Key words: differentiated approach in teaching Russian, textbook on Russian language, system of differentiated pedagogic support.

АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ПЕРЕВОДУ

А.Л. Семенов

Кафедра иностранных языков № 3

Российский университет дружбы народов

ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Н.Ю. Нелюбова

Кафедра иностранных языков

Филологический факультет

Российский университет дружбы народов

ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В.И. Ершов

Военная кафедра

Московский государственный институт (Университет)

международных отношений МИД России

пр. Вернадского, 76, Москва, Россия, 119454

Аксиома «переводчик переводит не слова, а смысл» требует воспитания в переводчике инстинкта восприятия максимально возможного объема текста в качестве единицы переводимой информации. Такое инстинктивное восприятие должно активизировать переводческое интуитивное понимание смысла информации на одном языке и рациональную интерпретацию этого смысла выразительными средствами другого языка.

Ключевые слова: аналитико-синтетический процесс, синтаксема, семантика, прагматика.

Текстология традиционно рассматривается как филологическая наука, предметом которой является атрибуция художественного текста, а объектом — древние тексты. С шестидесятых годов прошлого столетия при обучении иностранному языку начинаются активные проникновения в язык и методику обучения с позиций исследования дискурса социолингвистическими методами на уровне текста как единицы языка. Текстологические исследования в основном опираются на анализ таких параметров, как риторика и стилистика.

Новейшие исследования привлекают традиционный лингвистический исследовательский аппарат, расширенный разработкой, построением и использованием семиотических моделей коммуникативного процесса.

Источниками нашей интерпретации прикладных аспектов исследований в области лингвистики текста являются исследования и использование в методике преподавания иностранного языка и перевода на родной язык лингвометодических достижений как зарубежных, так и отечественных лингвистических школ. В качестве основных ориентиров нами избраны исследования в области лингвистики текста, проведенные Е.В. Сидоровым (текст как средство коммуникации в деятельностной модели языка) [4. С. 41] и Р.Р.К. Хартманом (текст как объект контрастивного исследования смысловых параметров коммуникативного процесса) [7. С. 327].

В своих исследованиях мы понимаем текстологию как метод лингвистического исследования текста в терминах прагматики, семантики и синтагматики целого

текста, который может иметь различные формы, включая форму сообщения или высказывания — форму, максимально приближенную к ординарному пониманию коммуникативного процесса. Основной особенностью нашего текстологического исследования текстуальных форм сообщения является сравнение лингвистических параметров параллельных текстов, составляющих особенность коммуникативного процесса, происходящего между адресатом и адресантом при необходимой поддержке процессом перевода с одного языка на другой.

Под параллельными текстами в любом случае понимаются тексты, способные выступать семантико-стилистическими дубликатами в аналитико-синтетическом процессе, частным, но наиболее распространенным случаем которого является перевод с одного языка на другой. Принимая за основной объект нашего исследования текст как лингвистическую единицу, мы исходим из объективно сложившегося условия, что текст является предметом науки текстологии и по определению Лингвистического энциклопедического словаря [2. С. 507] представляет собой объединенную смысловой связью последовательность вербальных (словесных) знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и целостность.

Наше рабочее определение заключается в том, что текст — это максимальная коммуникативная единица, обладающая смысловой целостностью и связностью и имеющая языковые способы выражения в виде грамматически структурированной совокупности минимальных единиц — синтаксем.

Соотношение pragmatики, семантики и синтагматики может быть рассмотрено в пределах минимальной синтаксической единицы языка — синтаксемы. В пределах минимальной синтаксической единицы языка проблема смысла решается уравновешиванием соотношения рекурсивной спецификации истинности условий (семантика) и рекурсивной спецификации корректности этих условий (прагматика). С эмпирических позиций, как правило, всегда есть возможность дополнительного объяснения всего объема смысла различных типов лингвистических выражений и конструкций, которые не могут быть объяснены в терминах синтаксиса или семантики. Как правило, такое дополнительное объяснение требуется в условиях многозначности. Проблема выбора в многозначной ситуации не может быть решена без элементов субъективности.

С теоретических позиций можно представить, что объем смысла синтаксической единицы складывается из семантической и прагматической составляющей, причем проблема выбора в многозначной составляющей решается именно прагматической составляющей.

Если смысловой состав синтаксической единицы в одном языке может быть представлен как сочетание семантических и прагматических компонентов, то и в другом языке смысловой состав может быть передан синтаксической единицей, сформированной по законам семантики и прагматики.

Под минимальной синтаксической единицей мы понимаем некоторый объем смысла, который описывает и объясняет элементарное явление средствами простейшей конструкции языка, которая вызывает устойчивую реакцию интуиции адресата, полностью соответствующую объему смысла, переданного средствами синтаксической единицы.

Это означает, что передача смысла зависит от состояния канала интуиции и что она неизбежно требует учета эмпирических основ теории коммуникации. Особое значение это приобретает в ситуации обучения переводу и, собственно, в ситуации перевода с одного языка на другой, когда коммуникативный путь удлиняется за счет включения интерфейса в виде переводчика, обладающего собственным каналом интуиции. Иными словами, теория перевода должна изучать и учитывать влияние фактора лингвистической интуиции переводчика, которая может быть описана соотношением семантического и прагматического наполнения синтаксической конструкции.

Вместе с тем было бы ошибочным считать, что факт присутствия интуитивного компонента в процессе перевода делает его теорию субъективной и неоднозначной. В каждом языковом коллективе объективно существует градация интуитивного восприятия передаваемого смысла, и лишь в некоторых случаях уже за пределами общепринятых языковых норм могут размываться четкие границы передаваемого смысла, а семантика и прагматика передаваемой синтаксической конструкции может временно расширяться.

Эмпирически вполне обоснован тот факт, что границы, в которых возможны отклонения смысла при передаче информации, существуют объективно, и неполное или расширенное восприятие смысла передаваемой синтаксической единицы не может рассматриваться общей теорией перевода.

Предлагаемый аспект рассмотрения теории перевода лишь в незначительной степени касается содержания уже сложившейся науки и вообще не имеет отношения к ее форме. Вместе с тем он доказывает, что теория перевода должна включать не только семантическую, но и прагматическую составляющую.

Основной задачей перевода является трансформация одной синтаксической конструкции в другую с полным сохранением передаваемого смысла. При этом семантический анализ не раскрывает реальность вообще, а только лишь ту ее часть, которая выражается языковыми средствами.

С одной стороны, семантический анализ не должен безусловно раскрывать способ концептуализации реальности. С другой стороны, семантический анализ раскрывает те элементы концептуализации, которые различными путями отображены в способах, которые организуют язык как таковой. Вторая сторона семантического анализа в наибольшей степени проясняет причину расхождения результатов лингвистического и философского анализа смысла.

Если рассматривать семантику как часть теории передачи смысла, то следует уточнить, что эта часть полностью проецируется на теорию истинности, то есть на теорию, которая дает рекурсивную спецификацию условий истинности в синтаксической единице какого-либо конкретного языка на основе вхождения всех частей этой синтаксической единицы в условия истинности. В таком случае семантика определяет отношение логической последовательности в передаваемом смысле и интуиции в воспринимаемом. Если условия, при которых одна синтаксическая единица (в одном языке) истинна, полностью повторяются при создании другой синтаксической единицы (в другом языке), то и эта синтаксическая единица должна быть признана истинной.

Первые упоминания прагматики в лингвистической литературе относятся к исследованиям 50-летней давности. Но речь идет только об упоминаниях. Сообщения о первых исследованиях в области лингвистической прагматики появились 25 лет назад. К сожалению, и в настоящее время систематические исследования в этой области лингвистики ведутся слишком робко. При этом в самом общем виде лингвистика определяет прагматику как исследование тех аспектов коммуникативного процесса, которые придают смысл сообщению в конкретной ситуации. Одно только это определение придает глубокий смысл исследованиям, которые должны были бы проводиться в данной области.

Еще В. Гумбольдтом была порождена идея необходимости философско-лингвистического различия языка и речи [1. С. 198]. Прошедшая через осмысление последовательных интерпретаций в исследованиях Х. Штейнталя, А.А. Потебни, П.А. Флоренского, А.Ф. Лосева и др., эта идея систематизирована Фердинандом де Соссюром как соотношение языка и речи в виде полярных форм коммуникативных явлений [5. С. 256].

Различные взгляды на язык и речь имеют в своей основе различия между семантикой и прагматикой. Обе области сосредоточены на анализе значения, но делают это с различных точек зрения на значение сообщения: [что это означает?] и [что имеется в виду под этим?]. Семантика традиционно отвечает на первый вопрос (и имеет более определенную двухчленную структуру [что-это]), а прагматика — на второй (и имеет менее определенную трехчленную структуру [что-это-смысл]).

В семиотике язык описывается в трех измерениях — *семантики, синтаксики, прагматики*. Семантика имеет дело с отношениями знаков к тому, что знаки обозначают, к объектам действительности и понятиям о них. Синтаксика — с отношениями знаков друг к другу. Прагматика — с отношениями знаков к человеку, который пользуется языком [6. С. 335].

Мы рассматриваем язык в терминах глобальной суперсистемы как коммуникативную систему. Внутри языковой системы различаются основные подсистемы, среди которых выделяются грамматика и лексика как подсистемы. Место лингвистической прагматики еще очень слабо определено в системе языка. Мы исследуем прагматические аспекты языка как самостоятельную подсистему, отделенную от грамматики и лексики, но функционально связанную с ними.

Наше видение прагматических аспектов коммуникативного процесса (в основном, мы рассматриваем условия перевода как двуязычную коммуникацию) основано на двустороннем подходе: решение проблемы адресанта, как использовать языковые средства для генерации текста, несущего коммуникативную нагрузку адресанта; решение проблемы адресата, как интерпретировать языковое сообщение адресанта для наиболее полного понимания коммуникативной сути.

Мы воздерживаемся от риторических аспектов лингвистической прагматики и приближаем свои исследования к лексико-грамматическим аспектам сопоставления параллельных текстов, соотносящихся с различными языковыми коллективами.

С этой точки зрения Джейфри Лийч [8. С. 5] выделяет восемь аспектов, которые составляют формально-функциональную парадигму.

1. Семантическая презентация сообщения в коммуникативном процессе отличается от его прагматической интерпретации.

2. (II) Семантика сообщения определена грамматически, а его прагматика — риторически.

3. (III) Грамматические правила полностью обоснованы, а принципы прагматики не имеют системного обоснования и мотивированы коммуникативными целями.

5. (IV) Прагматика соотносит смысл сообщения (его грамматическое значение) с прагматическим (иллокуционным) потенциалом.

6. (V) Грамматические соответствия в коммуникации определяются набором правил, а прагматические соответствия определяются проблемами коммуникации и их решениями.

7. (VI) Грамматические экспликации формальны, а прагматические — функциональны.

8. (VII) Грамматика не относится к чувственному восприятию, а прагматика персонализирована и текстуализирована.

9. (VIII) Грамматика может быть описана в терминах дискретных и детерминированных категорий, а прагматика описывается в терминах непрерывных и недетерминированных параметров.

Для нашего исследования представляет интерес влияние этих аспектов на коммуникативный процесс в двуязычной ситуации, которое должно быть рассмотрено в двух областях (генерации и восприятия), составляющих вместе единую парадигму соотношения знания и смысла, воспроизведенного в терминах семантики и прагматики.

Семантическое значение сообщения определяется объективной действительностью и сложившимися правилами системы конкретного языка вне зависимости от ситуации или контекста. Смысл в прагматике определяется относительно пользователя языка.

Но при детальном рассмотрении маркированных выше вопросов [что это означает?] и [что имеется в виду под этим?] можно заметить, что они оба могут иметь отношение к семантике, оба — к прагматике или частично перекрываемым областям семантики и прагматики. Было бы логично принять за основу соотношение структур этих маркированных вопросов: [что-это] и [что-это-смысл].

Моделью ситуации может быть литературная формула, предложенная А.С. Пушкиным, «я понять тебя хочу, / смысла я в тебе ищу» [3. С. 485]. Семантическая составляющая выражена первой строкой, которая воссоздает ситуацию вопроса [что это означает?] или формулу [что-это]. Прагматическая составляющая выражена второй строкой, которая воссоздает ситуацию вопроса [что имеется в виду под этим] или формулу [что-это-смысл].

Предлагаемая точка зрения на соотношение семантики и прагматики открывает перспективу исследования в терминах взаимного дополнения на основе пересекающихся областей. Учет значения и смысла в языке должен быть достоверным

по отношению к фактам сообщения, с одной стороны, и максимально обобщенным, с другой стороны. Если производить оценку значения и смысла исключительно с точки зрения прагматики или с точки зрения семантики, то эти требования невозможно совместить. Единственно объективным подходом к оценке смысла и значения является подход с позиций сочетания семантики и прагматики сообщения.

Философское понятие прагматики можно рассматривать как комплекс двух составляющих: лингвистической прагматики и социопрагматики. Понятие социопрагматики тоже в значительной степени связано с использованием языка. Но мы выделяем из общей проблемы лингвистическую прагматику, наделяя ее коммуникативными функциями.

Социопрагматика является социологическим параметром языка и имеет отношение к культурологии, выражению степеней вежливости, учету социальных ситуаций и др. Этим аспектам посвящены многие известные работы.

Если рассматривать ситуацию одного языкового коллектива, то лингвистическая прагматика является областью изучения языковых проблем коммуникации, которые составляют специфические источники особых оборотов в речи для передачи специфического смысла.

С другой стороны, когда создается специфическая ситуация двуязычной коммуникации, основы социопрагматики инкорпорируются в лингвистическую прагматику как ее смыслопределяющий компонент. Предлагаемая методика восприятия смысла имеет двухкомпонентную зеркально повторенную структуру. Связующим компонентом этой структуры является перевод как процесс и как результат специфической коммуникативной деятельности. Когда мы воспринимаем письменное или устное сообщение как суждение или мнение, мы понимаем его в двух аспектах:

- (I) мы понимаем семантическое содержание сообщения (истинные условия);
- (II) мы понимаем, что пользователь языка соединяет требование истинности с содержанием сообщения (требование истинности).

Но кроме этих двух аспектов утверждение понимается еще в дополнительном аспекте — аспекте взаимодействия. Если какое-либо выражение используется для утверждения чего-либо, это выражение подразумевает суждение, высказанное адресату с целью дать ему определенную информацию, то есть заставить поверить его в истинность утверждения или, по крайней мере, заставить его поверить в то, что адресант сам верит в свое утверждение в связи с требованием того, что адресат должен поверить в это тоже.

В процессе обучения переводу с одного языка на другой важно воспитать в студенте интуицию, основанную на том, что суждение или мнение существует в этих двух аспектах. Такой подход объясняет возможную реакцию адресата: принять сообщение без комментария, принять его с одобрением и без сомнений и отрицаний. Оно объясняет, почему в начале сообщения адресант определяет обстоятельство, поддерживающее его утверждение как суждение. Утверждение всегда является интеракцией, отличающейся от мнения или суждения, которое адресат может воспринять как свое собственное.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гумбольдт В. Избранные труды по языкоznанию. — М.: Прогресс, 1984.
- [2] Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: Сов. энциклопедия, 1990.
- [3] Пушкин А.С. Стихи, сочиненные ночью во время бессонницы // Пушкин А.С. Сочинения в 3 т. — М., 1985. — Т. 1. — С. 485—487.
- [4] Сидоров Е.В. Основы системной концепции текста: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. — М., 1986.
- [5] Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. — М.: URSS, 2011.
- [6] Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка. Семантические проблемы лингвистики, философии, искусства. — М.: Наука, 1985.
- [7] Hartmann R.R.K. Contrastive Analysis. — London: Academic Press, 1983.
- [8] Leech G. An A — Z of English Grammar & Usage. — London: Nelson, 2003.

TEXT ANALYSIS AS A FOREIGN LANGUAGE AND TRANSLATION TEACHING INSTRUMENT

A.L. Semenov

Department of foreign languages № 3

Peoples' Friendship University of Russia

Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

N.Yu. Nelyubova

Department of foreign languages

Philological faculty

Peoples' Friendship University of Russia

Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

V.I. Ershov

Military department

Moscow State Institute (University) of International Relations

Ministry of Foreign Affairs of Russia

Prospect Vernadskogo, 76, Moscow, Russia, 119454

The axiom that an interpreter translates not words but the meaning requires his ability to generate the instinct of perceiving the maximum possible volume of the information to be translated. Such instinctive perception is to activate an interpreter's intuitive perception of the meaning in one language as well as his ability to provide rational interpretation of it by expressive means of the other language.

Key words: analytic and synthetic process, syntaxem, semantics, pragmatics.

ПЕРСПЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ

М.Г. Балыхин

Московский государственный университет дизайна и технологий
ул. Садовническая, 33, Москва, Россия, 117997

В статье анализируются новые перспективы российского образования в контексте целей и задач посткризисного и долгосрочного развития РФ (Стратегия-2020). Рассматриваются противоречия современной образовательной модели, исследуются и доказываются с точки зрения перспективности инновационные пути и средства сбалансированного развития отечественной системы образования.

Ключевые слова: российское образование, инновации, инновационное образование, креативность, информатизация образования.

В настоящее время все чаще говорится о совокупности подходов к трактовке кризиса образования в современном мире и перспективах выхода из него. Так, в монографии «Управление развитием образования» [1] указывается, что информационное общество считает необходимым не только повышение уровня образования, но и формирование нового отношения типа интеллекта к стремительно меняющейся внешней среде.

Это один из подходов, признающих, что система образования не способна обеспечить нужного уровня, масштабов, качества профессиональной, интеллектуальной, когнитивной подготовки молодежи, которые необходимы при современных и будущих постиндустриальных технологиях.

Рассматриваемая технология, именуемая технократической, озадачена проблемами изменения характера, даже смысла образования. Она фокусируется на формировании у обучающихся умений оперировать информацией, рассуждать и мыслить профессионально-прагматически, владеть электронными технологиями. Ее задача — сформировать специалиста, отвечающего требованиям нового времени.

Иной, гуманистический подход обнаруживает истоки современного кризиса в дегуманизации образования; акцентирует внимание на превращение (имеющее негативные последствия) образования в категорию рыночных отношений. По мнению Э. Фромма, «образование сведено к инструменту общественного преуспевания, к использованию знаний для практического приложения в конкретной области человеческой деятельности, посвященной „добычи пищи“» [3. С. 25].

Сторонники гуманистической позиции озабочены тем, что образование теряет ориентацию на личность, на ее развитие и приобретает черты, соотносимые с утилитарным обучением узкому кругу профессиональных знаний и умений. Мнение сторонников гуманистической позиции состоит в признании опасности кризиса, связанного с дегуманизацией образования под воздействием технократизма, рыночных отношений.

Вместе с тем нельзя не признать, что это весьма узкий контекст проблемы и назрела необходимость определить стратегические цели развития образования, сформировать новую перспективную модель и новые механизмы управления ею.

Некоторыми, достаточно влиятельными разработчиками руководит идея формирования системы образования России наподобие западного образца, в основном — американского. Безусловно, однако, что такого рода «подгонка» отечественной науки и школы под некие зарубежные схемы может привнести в национальную систему образования негативные нововведения.

Очевидно, что есть смысл достичь эффективного равновесия между традициями и нововведениями. Поскольку для современников степень доступности информации и знаний резко возросла и смысл обучения сосредоточился не просто на передаче знаний, а на передаче уникальных знаний, не только на передаче передового опыта, как это требовалось в предшествующие эпохи, а на передаче технологий реализации самонаправляемого обучения и получения саморазвивающего знания, способного продуцировать новации, ученые ищут как новые формы и методы обучения, так и инновационные образовательные основы, пытаются придать образованию такие свойства, как самоорганизация и открытость.

Отечественных разработчиков интересует вопрос о том, каким образом следует действовать, чтобы, продолжая развиваться в рамках европейского и глобального образовательного процесса, и сохранить высокое место и статус российского образования и приумножить его вклад в достижение общих целей, не растерять национальных традиций, корней, ценностей. Скорость обновления фактологических знаний человечества может подтолкнуть школу (в широком смысле этого слова) на бесперспективное развитие в том случае, если она продолжит базироваться исключительно на технологии фактологического знания. Важна разработка методологической базы, позволяющей формировать целостность мировоззрения личности: образование XXI в. должно воспитывать в человеке стремление преобразовывать самого себя и окружающий мир.

Рассмотрим в этой связи основные противоречия общемирового масштаба, отражающиеся на развитии образования.

Во-первых, это информационный бум, который, как указывалось выше, резко увеличил объем и скорость обращения информации в современном обществе. Его причиной стало массовое образование, формирующее большое количество грамотных людей, производящих и потребляющих массовую общественную и научную информацию. Информатизация общества привела к появлению новых учебных предметов: информатики, культурологии, экологии и др. И это положительные последствия информационного бума. Но есть и негативные. Оказалось, вопреки прогнозу, что разные формы образовательного общения через разные источники информации (книги, пресса, радио, интернет, телевидение) оказались рассогласованными, они не столько дополняют друг друга, сколько противостоят, противоречат друг другу. Поставлено под сомнение содержание классических учебников, компактное и понятное изложение устоявшихся знаний. Источники массовой информации стремятся не к согласованию сообщений, а наоборот, ставят целью не новое знание, а его опровержение и негативное комментирование.

Во-вторых, обострилась проблема функциональной неграмотности (под последней нами понимается неспособность, неготовность работника выполнять свои профессиональные и социальные обязанности). Вследствие чего возникла эта

проблема? Считаем, что в том числе в результате информационного бума, т.е. развития и смены производственных, промышленных технологий, структурных изменений в экономике, и социальной динамики, т.е. миграции населения, трансформаций социально-культурного контекста. Как результат, становятся мало актуальными, устаревшими приобретенные профессиональные и общекультурные знания, возникает необходимость доучивания и переучивания, чтобы соответствовать требованиям работодателя и социального окружения.

В-третьих, усложнение решения проблемы качества образования. Оказалось, что недостаточно привести в соответствие профессиональную подготовку и требования заказчика, к коим относятся и обучающиеся, и работодатели, и общество, и государство, но и скоординировать темпы изменений относительно одного и другого. Иными словами, важно преодолеть ситуации не только запаздывания в овладении знаниями, навыками, умениями, компетенциями, креативностями, но и чрезмерного забегания вперед, что может оторвать школу (в широком смысле) от жизни.

Именно перечисленные выше противоречия поставили на повестку дня актуальнейший вопрос о непрерывности образования, причем отнюдь не для людей с высшим образованием. Речь идет об актуальности непрерывного массового образования. Для индустриально развитых стран или стран, имеющих намерение оказаться в их ряду, эта проблема стала жизненной необходимостью.

Интересно, что непрерывное образование также порождает определенное количество новых проблем, требует переосмыслиния педагогических представлений, в том числе фундаментальных. Развитие систем повышения квалификации и переподготовки привело к появлению контингента обучающихся, значительно отличающегося от традиционного вузовского и школьного контингента. Слово «педагог», т.е. буквально «ведущий ребенка», стало неуместным в новых образовательных условиях, когда речь идет об образовательных отношениях между слушателем системы переподготовки и преподавателем конкретной системы. Появилось новое понятие — андрагогика и его новые составляющие, категории и т.д.

В частности, по обозначенным выше причинам, очевидно, что непрерывное образование никак не может быть сведено только лишь к обучению, непрерывному обучению. Насущным становится исследование и обоснование концепции непрерывного личностно-ориентированного образования. Поэтому во избежание неустойчивого балансирования отечественного образования между старым и новым требуется разработка таких методов управления стратегическим развитием системы образования, которые позволяли бы накапливать актуальный опыт на основе необходимых экспериментов «некритических масштабов» и распространяли полезные новации, апробированные экспериментально, в масштабах всей системы отечественного образования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балыхин Г.А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект: Монография. — М.: Экономика, 2003.
- [2] Балыхин М.Г., Свиридова А.Э. Полезно ли для России объединение с Европой в сфере образования? (Проблемы менеджмента и маркетинга отечественных образовательных

- услуг) // Проблемы современной экономики: Евразийский международный научно-аналитический журнал. — 2011. — № 1 (37). — С. 361—363.
- [3] Фромм Э. Психоанализ и этика. — М., 1993.

PERSPECTIVE MODEL OF EDUCATION

M.G. Balykhin

Moscow Design and Technology University
Sadovnicheskaya str., 33, Moscow, Russia, 117997

The article considers new perspectives of Russian education on the background of the aims and goals of post-crisis long-term development of RF (Strategy-2012). The contradictions of the modern educational model are also investigated, main directions and means of balanced development of the Russian system of education are proved on the point of view of their perspectives.

Key words: Russian education, innovations, innovative education, informatization of education.

МЕЖАСПЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (I сертификационный уровень)

**Т.В. Шустикова, И.А. Воронкова,
Е.Н. Шоркина**

Кафедра русского языка № 2
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия 117198

В статье рассматриваются вопросы интегративного подхода к обучению и межаспектной координации при формировании лингвистической компетенции иностранных учащихся на первом сертификационном уровне.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, комплексность и аспектность, взаимодействие и координация, взаимосвязанное обучение, лингвистическая компетенция, коммуникативная компетенция.

В истории становления отечественной методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на предвузовском этапе обучения идея комплексности и аспектности с 60-х гг. XX в. начала последовательно реализовываться в следующих направлениях: учебно-организационное выделение аспектов обучения и их учебно-методическое обеспечение [9; 10].

В Университете дружбы народов (УДН) им. П. Лумумбы, как раньше назывался Российский университет дружбы народов, созданном в 1960 г. специально для обучения иностранных студентов от нулевого стартового уровня изучения русского языка до защиты дипломов, впервые в практике обучения РКИ на подготовительном факультете были выделены и сформировались следующие *аспекты преподавания*: фонетика; грамматика и развитие речи (в современном понимании формирование коммуникативно-речевой компетенции в общем владении языком) и научный стиль речи (НСР), т.е. обучение языку в специальных целях [9; 10].

Для реализации указанного аспектного обучения в УДН проводилась системная профессиональная подготовка кадров. Одна группа преподавателей вела занятия по грамматике и развитию речи, вторая объединяла преподавателей, каждый из которых вел в учебной группе два аспекта: фонетики и лексики, т.е. НСР.

Учебно-методическое обеспечение аспектного преподавания заключалось в создании необходимых учебников и пособий на основе теоретических методических и педагогических исследований. Так, в УДН в 60—70 гг. XX в. были созданы учебники РКИ для лиц, говорящих на французском, английском, испанском языках; многочисленные пособия по практической фонетике, ориентированные на указанные языки, а также на арабский и ряд языков стран Азии; пособия для обучения НСР. Были защищены диссертации по широкой проблематике преподавания РКИ.

Опыт УДН в области обучения РКИ широко распространялся в нашей стране и за рубежом, особенно с того времени, как в 1968 г. в УДН был создан ФПК преподавателей, специализирующихся в данной области.

На рубеже 70—80-х гг. ХХ в. в методике разрабатывалась идея создания *учебных комплексов* по РКИ, и прежде всего, по обучению общему владению языком. Так, получивший широкое распространение учебный комплекс «Старт-1, 2, 3» объединил в авторские коллективы преподавателей разных вузов страны — УДН, МГУ, ИРЯ им. А.С. Пушкина, Киевского государственного университета и др. «Старт», аккумулировавший существовавший опыт преподавания РКИ, был построен по принципу комплексности и аспектности. В соответствии с развивающимся коммуникативно-деятельностным подходом и идеями взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности (РД) составными частями данного комплекса помимо базового учебника и методических рекомендаций по его использованию становятся также пособия по развитию разных видов РД: по чтению (1982); говорению (1982), аудированию (1982) и письму (1983). Идея *межаспектной координации* была реализована с позиций взаимосвязанного обучения видам РД на едином языковом материале, четко определенном программой и учебным планом по освоению грамматической системы РКИ.

Считаем необходимым оговорить условия достаточно широкого употребления понятия *аспект* в современной теории и практике преподавания: аспект понимается как составная часть системы обучения языку как средству общения (лексике, грамматике, фонетике, стилистике, анализу текста, переводу, лингвострановедению и т.д.); как формирование речевых навыков разного типа, которые являются частью умений видов РД; как обучение разным функциональным стилям.

В статье рассматриваются вопросы межаспектного взаимодействия и координации при формировании лингвистической компетенции в широком смысле (с учетом всех уровней языковой системы) на материале общеупотребительного, общелитературного и научного стилей как основы речевого общения в повседневной, социокультурной и учебно-научной сферах на предвузовском этапе обучения. Лингвистическая компетенция понимается как неразрывное сочетание теоретического знания грамматической системы русского языка и умения пользоваться им в практике речевой коммуникации [1. С. 362].

Формирование лингвистической компетенции иностранного учащегося начинается в период вводного фонетико-грамматического курса (ВФГК), который продолжается 7—10 дней. В соответствии с уровневым строением системы языка лингвистическая компетенция имеет такую же структуру. Ее составной частью является *фонологическая компетенция*, которая понимается не только как *знание* звуковой системы русского языка, специфики акцентно-ритмического и интонационного оформления речи, но и *умения* пользоваться этими знаниями в процессе общения в общедо-бытовой, социокультурной и учебно-профессиональной сферах в соответствии с существующими *нормами* [10].

Наряду с формированием у учащихся артикуляционно-перцептивной базы, характерной для русского языка, и фонологического слуха на ограниченном лексическом материале, представляющем специфику русской фонетической системы, закладываются основы *системного знания* в области морфологии и синтаксиса: понятия частей речи, категорий одушевленности/неодушевленности, рода, числа, падежа, функций падежей, понимания синтаксического строения предложений разной коммуникативной направленности, утвердительных и отрицательных [5; 6; 3; 2].

Обучение в период ВФГК ведется на повседневно-обиходной лексике, обеспечивающей учебное общение на уроке и элементарное речевое внеаудиторное взаимодействие на русском языке. Однако особое внимание уделяется количественным числительным (1—100), поскольку данный лексический пласт обеспечивает такие коммуникативно частотные темы, как выражение времени, количества и цены.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы добиться осознания учащимися указанных грамматических явлений и употребления их в учебных ситуациях элементарного речевого общения. На основе данного языкового материала начинают формироваться слухо-произносительные навыки, обеспечивающие, если можно так выразиться, *техническую сторону* любого из видов РД: правильное артикулирование и восприятие звуков, акцентно-ритмических структур и интонационного оформления фразы, слитное произнесение словосочетаний (сintагмы), звукобуквенные соответствия и их реализация на письме и при чтении и т.д. [6].

По окончании ВФГК «центр тяжести» в процессе обучения РКИ переносится на овладение лексико-морфологической и синтаксической системами русского языка на материале общеупотребительного, общелитературного стилей и научного стиля речи (НСР), которые в учебной группе ведут соответственно 2 преподавателя — грамматист и лексист. Но подчеркнем, что принципиальным является то, что формирование фонологической составляющей лингвистической компетенции должно продолжаться обоими преподавателями на соответствующем учебном материале на занятиях по обоим аспектам — при обучении и общему владению языком и речевому общению в учебно-научной сфере. Взаимодействие данных аспектов, координация работы грамматиста и лексиста обеспечивают автоматизацию слухо-произносительных навыков учащихся.

К сожалению, в последние десятилетия в силу ряда причин в практике преподавания РКИ фонетике, слухо-произносительным навыкам и умениям не уделялось достаточного внимания, хотя необходимость данной работы декларировалась. В настоящее время наметились обнадеживающие перемены в данной области.

По нашему глубокому убеждению, интегративный подход к обучению и систематически проводимая работа в этом направлении, т.е. межаспектное взаимодействие и координация, являются эффективным способом повышения качества подготовки иностранных специалистов в системе российской высшей школы.

В 2008 г. в рамках реализации Государственного проекта «Образование» на кафедре русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН была создана первая часть инновационного учебно-методического комплекса (УМК): вводный лингво-предметный курс по НСР «Русский язык — будущему специалисту». Для студентов медико-биологического профиля» [11; 12], а в 2011 г. — вторая часть комплекса «Обучение речевому общению в учебно-научной сфере», предназначенная для базового и первого сертификационного уровней. (В дальнейшем для простоты изложения пользуемся термином НСР, но имеем в виду задачу обучения речевому взаимодействию в учебно-научной сфере.)

Принципиально значимым, придающим инновационный характер данному УМК, является то, что в его основе лежат, с одной стороны, положения комплексности и аспектности в преподавании РКИ, *межаспектного взаимодействия*,

а с другой — **межпредметной координации**. Лингвистическая компетенция учащихся комплексно и параллельно формируется при обучении общему владению языком и при освоении языка учебно-научной сферы. Содержание обучающего материала по аспекту НСР (т.е. его лексико-тематическое и предметное наполнение) определяется задачами формирования предметной компетенции (в соответствии с будущей профессиональной ориентацией учащихся). Приведем некоторые примеры.

Вводный лингво-предметный курс используется с третьей недели обучения, после ВФГК. Он строится на ограниченном лексико-грамматическом материале, который обеспечивает самые первые занятия в условиях раннего введения общеобразовательных дисциплин: математики — на V неделе, химии — на VII, физики — на IX, биологии — на XI. К началу занятий по математике и химии студенты имеют представление только о формах основных моделей имен существительных и прилагательных единственного числа в именительном (И.п.), винительном (В.п.), родительном (Р.п.) и предложном (П.п.) падежах. Именно поэтому авторы вводного лингво-предметного курса намеренно избегают использования конструкций, характерных для НСР, но содержащих другие падежи, еще не изучающиеся на занятиях общелитературным языком. Так, например, при определении понятий даются только структуры с И.п.: *что? И.п. — что? И.п. и что? И.п. — это что? И.п.* В тех случаях, когда не удается избежать использования незнакомых грамматических форм из-за некорректно упрощенного представления учебного материала по общеобразовательным предметам, авторы дают эти новые грамматические формы в таблицах для запоминания.

Однако как только на уроках грамматики начинается изучение Р.п. имен существительных, преподаватель в качестве моделей м.р. с твердой основой в ряду примеров *два часа и пять часов, два доллара и пять долларов* дает обязательно сочетания *два атома и пять атомов*, обращая внимание на окончания. В свою очередь, лексист ссылается на пройденный грамматистом материал и рекомендует студентам обратиться к таблице окончаний Р.п. существительных, данной грамматистом. **Межаспектное взаимодействие** проявляется именно в учебно-методическом **единстве представления и тренировки изучаемого материала**.

Приведем иллюстрации межаспектной координации работы по формированию лингвистической компетенции на разных этапах усвоения лексико-грамматической системы. Как известно, при обучении РКИ глаголы традиционно изучаются по моделям, представленным в I «е» и II «и» спряжениях. Так, например, в I «е» спряжении выделяются модели *читать, рисовать*, а во II «и» спряжении выделяются модели *говорить, смотреть, лежать*. На уроках по НСР студенты обучаются по той же лингвометодической системе. И следовательно, пометы у глаголов **обозначать *читать I «е», использовать *рисовать I «е», входить в состав *говорить II «и», принадлежать *лежать II «и** сразу ориентируют студента, как спрягается новый глагол.

Продолжим ряд примеров, иллюстрирующих единство лингвометодического представления учебного материала и координацию обучающих приемов. Преподаватель грамматики требует запоминания после каждого из глаголов основных вопросов и соответственно использования необходимого падежа, например: ***рисо-**

вать I «е» что? кого? В.п., чем? Т.п. То же самое является нормой для запоминания глаголов, характерных для НСР, например: использовать *рисовать I «е» что? В.п., в чем? П.п., для чего? Р.п.

В целях активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, развития их когнитивных навыков и умений преподаватели обоих аспектов согласуют свои обучающие действия по работе с содержанием текста. Так, на уроках грамматики, т.е. по общему владению языком, при обучении составлению двух видов плана текста (вопросного и назывного) всегда используются модели образования отглагольных существительных, например: *работать* в больнице — *работа* в больнице, *учиться* в университете — *учеба* в университете. На основе психологических приемов положительного переноса в процессе обучения лексист, продолжая работу грамматиста, активизирует тему «Отглагольные существительные» на изучаемом материале НСР: «Из чего состоит молекула воды?» — «Состав молекулы воды», «Как размножается амеба?» — «Размножение амебы».

Обычно в подаче нового языкового материала грамматист опережает лексиста. Так, в целях межаспектной координации темы «Пассивные конструкции» «Причастия» изучаются согласно «Учебным планам по РКИ» начиная со второго семестра [4] на занятиях по общему владению языком. После введения данной темы лексист активно активизирует ее в соответствующих упражнениях на материале НСР. По согласованию ряд тем объясняется лексистом. Так, например, тему «Способы выражения сравнения» обычно вводит лексист.

В межаспектной координации важнейшее значение имеет активная работа по формированию фонологической составляющей лингвистической компетенции на всех этапах подготовки иностранного специалиста. Фонетические задания на освоение особенностей акцентно-ритмических структур, характерных для русского языка, на слитность произношения синтагм разного типа, на интонационное оформление многосintагменных предложений разной степени распространенности представлены не только в материалах по обучению общему владению, но и во всех уроках комплекса по обучению речевому общению в учебно-научной сфере.

Межаспектное взаимодействие при четкой координации как средство оптимизации процесса формирования лингвистического компонента способствует решению задач становления коммуникативно-речевой компетенции при осуществлении иностранными учащимися разных видов речевой деятельности. Комплексность и аспектность в преподавании РКИ, межаспектная координация в обучении речевому взаимодействию, взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности формируют у студента представление о единстве грамматической системы изучаемого языка при ее уровневом строении и об особенностях ее функционирования в разных сферах межличностного речевого взаимодействия.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что на предвузовском этапе преподаватели обоих аспектов — и обучения общему владению языком, и обучения речевому общению в учебно-научной профессионально ориентированной сфере — объединены общей задачей: подготовить студентов к изучению специальных дисциплин в первый месяц на первом курсе основного факультета. От четкой согласованности их действий зависит успешное решение этой задачи.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Икар, 2009. — С. 362.
- [2] Аксенова М.П. Русский язык по-новому. — СПб.: Златоуст, 1999.
- [3] Галеева М.М., Журавлева Л.С. и др. Старт-1. — М.: Русский язык, 1978, 1981.
- [4] Шустикова Т.В., Атабекова А.А. и др. Учебные планы по грамматике русского языка как иностранного. — М.: РУДН, 2006.
- [5] Шустикова Т.В. Le Russe par correspondence. Русский язык заочно. Для лиц, говорящих по-французски: Уч. пособие // Русский язык за рубежом. — 1973. — № 1. — С. 31—44; № 3. — С. 34—43; 1974. — № 1. — С. 38—47; 1974. — № 3. — С. 10—21; 1975 — № 5. — С. 24—35.
- [6] Шустикова Т.В. Вводный фонетико-грамматический курс русского языка. Для англоязычных. Гриф МО РФ. — М.: Совершенство, 1997.
- [7] Шустикова Т.В. Екатерина Ивановна Мотина, фонетика и фонетисты // Ей было все дано... Вспоминая Екатерину Ивановну Мотину. — М.: Изд-во РУДН, 2005. — С. 67—75.
- [8] Шустикова Т.В. Фонетический аспект в обучении научному стилю речи (довузовский этап) // Мир русского слова и русское слово в мире. XI МАПРЯЛ. — Т. 6 (1). — София: Heron Press, 2007. — С. 492—496.
- [9] Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: компетентностный подход: Монография. — М.: Изд-во РУДН, 2010.
- [10] Шустикова Т.В. Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект: Монография. — М.: Изд-во РУДН, 2010.
- [11] Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Русский язык — будущему специалисту. Для студентов медико-биологического профиля. — М.: Изд-во РУДН, 2008.
- [12] Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Гурова О.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Русский язык — будущему специалисту. Для студентов медико-биологического профиля. Ч. I—II. Книга для студента. — М.: Изд-во РУДН, 2010.
- [13] Шустикова Т.В. Межаспектная координация при формировании лингвистической компетенции иностранных учащихся (первый сертификационный уровень). — Казань, 2011 (в печати).

DEVELOPING FOREIGN STUDENTS' LINGUISTIC COMPETENCE (I CERTIFICATE LEVEL): INTERACTION OF LANGUAGE SYSTEM AND USAGE ASPECTS

T.V. Shoustikova, I.A. Voronkova,
E.N. Shorkina

Russian language chair № 2
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article studies the methodology of developing foreign students' linguistic competence, as far as the first certificate level is concerned. The integrative approach, coordination and interaction of language system and usage aspects are in the focus.

Key words: Russian as a foreign language, systemic and structural complexity, training aspects, interaction and coordination, linguistic competence, communicative competence.

ЯЗЫК, РЕЧЬ, ДИСКУРС В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

ПРЕДЛОЖЕНИЯ С СИНКРЕТИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКОЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Л.Н. Анипкина

Кафедра русского языка и межкультурной коммуникации

Факультет гуманитарных и социальных наук

Российский университет дружбы народов

ул. Миклухо-Маклая, 10-а, Москва, Россия, 117198

О.А. Крылова

Кафедра общего и русского языкознания

Филологический факультет

Российский университет дружбы народов

ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье доказывается наличие особого логико-семантического типа предложений — номинативных восклицательных предложений, совмещающих в себе бытийную и идентифицирующую семантику, из чего делается вывод о невозможности приписывать синтаксическую семантику структурным схемам, по которым строятся грамматические основы предложений.

Ключевые слова: логико-семантический тип, бытийная и идентифицирующая семантика, номинативные предложения, синкретическая семантика.

В работах Н.Д. Арутюновой и Е.Н. Ширяева, посвященных описанию синтаксической семантики русских предложений, выделяются, как известно, четыре логико-синтаксических типа: 1) экзистенциальные, или бытийные предложения; 2) предложения идентификации; 3) именования и 4) предложения характеризующей семантики [1—3].

Каждый из этих типов представлен целым рядом разновидностей, которые связаны и с характером референции входящих в их состав имен, и с коммуникативной установкой говорящего, отражающейся в различном актуальном членении тех или иных предложений-высказываний, и с различными ситуациями, в которых они употребляются, и т.д. Так, например, предложения идентифицирующей семантики употребляются: а) в «ситуации детективного поиска»; например: *Старуху убил Родион Раскольников* [1. С. 291—292]; б) в «ситуации узнавания»: *Aх, витязь, то была Наина!* (Пушкин) [1. С. 296—298]; в) в «ситуации идентификации личности»: *Из числа многих в своем роде сметливых предположений было, наконец,*

одно, странно даже и сказать: что не есть ли Чичиков переодетый Наполеон (Гоголь) [1. С. 300].

Наблюдения над односоставными номинативными предложениями (их еще именуют назывными) типа *Гроза!*; *Пожар!* позволяют обнаружить явление синкretизма на семантико-сintаксическом уровне и выделить, кроме четырех названных, еще один, особый логико-сintаксический тип предложений, поскольку семантика бытия *совмещается* в них с семантикой идентификации. Подчеркнем, что речь идет не о семантико-сintаксических разновидностях *внутри одного логико-сintаксического типа*, а именно о *совмещении* двух различных смыслов в названных предложениях и их одновременной отнесенности к двум логико-сintаксическим типам.

Рассмотрим в этом аспекте номинативные предложения типа «*Гроза!*».

В «Русской грамматике-80» семантика таких предложений определяется как бытийная: «Семантика схемы — ’существование, наличие предмета или предметно представленного действия, состояния’; предмет (в широком смысле слова) здесь предстает как субъект бытия, существования» [10. С. 358]. При этом утверждается, что номинативные предложения — «один из самых употребительных типов предложений. Этому содействуют их лаконичность, лексическое разнообразие их наполнения.., а также отсутствие стилистических ограничений: разные семантические типы таких предложений в разных условиях употребительны во всех сферах литературного языка» [10. С. 358]. Анализ номинативных предложений позволяет утверждать, что они далеко неоднородны, причем различия не сводятся только к наличию среди них семантических разновидностей (в указанном выше смысле).

Если сравнить номинативные предложения типа (1) *Ночь. Улица. Фонарь. Аптека.* (Блок); *Зима. [Что делать нам в деревне?]* (Пушкин), с одной стороны, и: (2) *Пожар!; Молния!; Волки!* — с другой, то можно увидеть, что их объединяет только характер грамматической основы (именительный падеж существительного), но ни семантика, ни стилистическая окраска, ни грамматические особенности их не тождественны. Прежде всего обратим внимание на то обстоятельство, что рассматриваемые предложения (типа *Гроза!*) характеризуются стилистической маркированностью: они обладают яркой эмотивно-экспрессивной окраской, оформляются соответствующей интонацией, отражаемой на письме восклицательным знаком, и употребляются или в живой разговорной речи, или в стилизованной разговорной речи в художественных текстах. Например:

(1) [Алешу разбудил протяжный вой... Вой повторился. Он несся с долины. И тотчас же совсем близко, в ущелье, завыло, завизжало, залаяло...] «**Волки!**» (Пермитин) [4].

(2) [Часов в одиннадцать вечера вдруг густо повалил снег, и вслед за тем что-то сверкнуло в небе.] — Молния! — воскликнули стрелки в один голос (Арсеньев).

Не случайно А.С. Попов отмечал их «изобразительность, картинность» [8. С. 324], что противоречит приведенному выше утверждению Н.Ю. Шведовой об их стилистической нейтральности. Указанные стилистические различия допол-

няются и грамматическими: рассматриваемые номинативные предложения лишены синтаксической (модально-временной) парадигмы, они имеют только одну форму: синтаксического настоящего времени синтаксического индикатива. В отличие от них «чисто» бытийные предложения имеют формы не только синтаксического индикатива, но и синтаксических ирреальных наклонений, а в синтаксическом индикативе — и формы различных синтаксических времен;ср.: *Ночь. / Была ночь. / Будет ночь. / Была бы ночь.../ Будь ночь...* и т.д. Это связано напрямую с синтаксической семантикой анализируемых предложений, которая не может быть определена как однозначно бытийная. Возражая против интерпретации всех номинативных предложений как бытийных, Н.Д. Арутюнова и Е.Н. Ширяев пишут: «Более естественным представляется интерпретировать эти предложения как предложения с таксономическими или идентифицирующими отношениями»; например: «*Мама, смотри! Море!*» — закричала девочка; «ср.: ‘то, что перед нами, это море’» [2. С. 50].

По нашему мнению, семантика таких предложений является сложной, синкетической: эти предложения **одновременно передают значение наличия, бытия и служат идентификации предмета** (в широком смысле этого слова), **явления, непосредственно воспринимаемого говорящим в момент речи**. Сообщение о наличии, существовании предмета или явления и его идентификация осуществляются в момент речи как эмоциональная реакция говорящего на восприятие того, что имеет место в действительности «здесь и сейчас». В самом деле: когда говорящий, видя клубы дыма, языки пламени, вырывающиеся из окон здания, возможно, толпу взволнованных людей рядом, пожарные машины и т.п., восклицает: «*Пожар!*», то этим предложением-высказыванием он одновременно и выражает, что он «узнал» все воспринимаемое им как пожар, и констатирует наличие пожара.

Именно сосуществование таких двух семантических планов в этих предложениях позволяет говорящему в одних случаях актуализировать один смысл из двух, а в других ситуациях — другой. Сравним два номинативных восклицательных предложения, включенных в различные контексты, что позволяет отразить различные ситуации в этих двух случаях:

(1) [Вскоре я ясно стал различать качающуюся на волнах разлива живую серую массу птицы.]

— *Гуси!* [Да ведь это же гуси! — выкрикнул я.] (Пермитин).

(2) — «*Катюша!*» [Ура! «Катюша» заиграла! — кричала Галка и прыгала по скрипучему крыльцу] (Полевой).

В первом из вышеприведенных текстов в предложении *Гуси!* актуализируется идентифицирующая семантика, а во втором — в предложении «*Катюша!*» — бытийная, о чем свидетельствует различный в обоих случаях последующий контекст. Но важно отметить, что без таких различных продолжений в обоих номинативных предложениях семантика синкетическая — идентифицирующая и бытийная одновременно.

С точки зрения актуального членения рассматриваемые предложения являются предложениями с нулевой темой, т.е. это моноремы [7; 6]. Памятая, что отсутст-

вие знака — тоже знак, т.е. что нуль в парадигме тоже значим, зададимся вопросом: а какова содержательная характеристика такой нулевой темы? И здесь оказывается, что за отсутствием лексически выраженной темы скрывается различное содержание. В случаях, когда в тексте употреблено номинативное предложение «чисто» бытийной семантики (*Ночь. Улица. Фонарь. Аптека...*), имеет место, как говорил И.П. Распопов, «непосредственное предицирование» [10. С. 38], т.е. содержание предложения-высказывания (ремы) отнесено к самой действительности.

Нулевая тема как исходный пункт, в частности как предмет сообщения, в этом случае и означает наблюдаемую действительность без вычленения каких-либо ее фрагментов и их номинации в качестве исходного пункта высказывания; если бы она была оформлена лексически, то имела бы вид соответствующего детерминанта: **В действительности есть ночь* [5. С. 19].

Но очевидно, что такие предложения стилистически ущербны, поскольку тема в них избыточна: именно ее отсутствие, ее лексическая непредставленность сигнализирует о таком актуальном членении, при котором предложение имеет констатирующее, общефактическое коммуникативное значение и бытийную семантику. В случае, когда используется предложение синкretической семантики, появляется возможность интерпретировать нулевую тему как передающую значение не действительности вообще, а как некоторого наблюдаемого ее фрагмента, что лексически можно оформить с помощью местоименного подлежащего *это*: *Это гуси! Это море! Это «Катюша»!* (Правда, справедливости ради надо сказать, что такая подстановка «переводит» эти предложения в «чисто» идентифицирующие.) Показательно, что аналогичная «подстановка» в «чисто» бытийных предложениях невозможна; ср.: **Это ночь. *Это улица. *Это фонарь.*

Следовательно, восклицательные номинативные предложения с синкretической семантикой типа *Гроза!; Пожар!; Море!* отличаются от бытийных и в плане актуального членения, а именно: имплицитное значение нулевой темы в них различно. Будучи «восстановлена», она принимает в предложениях этих двух типов различную лексико-грамматическую форму.

Проведенный анализ позволяет, как нам кажется, сделать вывод, имеющий существенное методологическое значение для синтаксиса русского языка. Если исследовать простое предложение в различных аспектах, т.е. рассматривать такие стороны его организации, как 1) структурную (конструктивно-синтаксический аспект), 2) коммуникативную (актуальное членение) и 3) семантико-синтаксическую, то приходится констатировать возможность асимметричности в соотношении этих сторон. Отсюда следует, что синтаксическая семантика может быть, как мы видели, различной у предложений, грамматические основы которых тождественны. Значит, приписывать определенную синтаксическую семантику структурным схемам, как это сделано в «Русской грамматике»-80, невозможно: синтаксическая семантика присуща не структурной схеме, а предложению-высказыванию, построеному по этой схеме, имеющему определенное лексическое наполнение, ту или иную стилистическую окраску и определенное актуальное членение, отражающее его коммуникативное назначение.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. — М.: Наука, 1976.
- [2] Арутюнова Н.Д., Ширяев Е.Н. Русское предложение. Бытийный тип: структура и значение. — М.: Русский язык, 1983.
- [3] Крылова О.А., Максимов Л.Ю., Ширяев Е.Н. Современный русский язык. Теоретический курс. Синтаксис. Пунктуация. — М.: Изд-во РУДН, 1997.
- [4] Казакова А.С. Структурно-семантические свойства предложений типа «Пожар!» в современном русском языке. — М., 1984.
- [5] Крылова О.А. Коммуникативный синтаксис русского языка. — М.: URSS, 2009.
- [6] Крылова О.А. Понятие нерасчлененного высказывания // Филологические науки. — 1983. — № 2. — С. 77—80.
- [7] Леонтьев А.А. Актуальное членение предложения и способы его выражения в русском языке // Теория языка, методы его исследования и преподавания. К 100-летию со дня рождения Л.В. Щербы / Отв. ред. Р.И. Аванесов. — Л., 1981.
- [8] Попов А.С. Русский язык и советское общество. Морфология и синтаксис современного русского литературного языка / Под ред. М.В. Панова. — М., 1968.
- [9] Распопов И.П. Актуальное членение предложения. — Уфа, 1961.
- [10] Русская грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой. — Т. II. — М.: Наука, 1980.

SENTENCES WITH SYNCRETIC SEMANTICS IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE

L.N. Anipkina

Department of Russian Language and Intercultural Communication
Humanities and social sciences faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10-a, Moscow, Russia, 117198

O.A. Krylova

Department of General and Russian Linguistics
Philological faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

In the article we prove the presence of a special logical semantic type of some sentences. There in the language may be used the nominative exclamatory sentences which combine existential and identificational semantics. It is impossible to make a conclusion concerning the attribution of syntactic semantics of the structural schemes with the help of which the grammatical structures of sentences are built.

Key words: the logical semantic type, existential and identificational semantics, nominative sentences, syntactic semantic.

ЗАЧЕРКИВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

М.А. Булавина

Кафедра русского языка
Медицинский факультет

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена рассмотрению одного из приемов языковой игры — приема зачеркивания, — который используется в интернет-коммуникации. Исследуются механизмы создания игрового эффекта.

Ключевые слова: языковая игра, ассоциативный потенциал слова, блогосфера, прием зачеркивания.

Интернет-коммуникация, с ее содержательной всеядностью и стилистической многоплановостью, отсутствием жестких конвенциональных и институциональных рамок общения, является, кроме прочего, творческой лабораторией для лингвокреативных личностей. Именно поэтому за последние годы «на территории» Интернета апробированы многие коммуникативные новации и инновации. Одним из таких новых специфических средств выразительности можно считать прием зачеркивания, или литератив (термин Г.Ч. Гусейнова [2]).

Новизна данного приема относительна, ибо само графическое действие и творческий процесс — вымарывание первичного варианта (черновика) и замена его на окончательный вариант (беловик) — известны давно. Однако если в исключительном употреблении данного приема, при редакторской правке, цель заключается в полном отказе от первого варианта и изъятии его из текста, то во вторичной функции зачеркивание-квазизамена публикуется как процесс и результат:

*jenya444, October 18th, 2011 04:30 pm: Ура! Поздравляю с выходом книжки! Каждый человек за свою жизнь должен **поеадить дерево** выпустить книжку!*

Итоговый текст с литеративом — это результат мнимой интеллектуальной или эмоциональной рефлексии типа «На самом деле я хотел сказать *это*, но по здравому размышлению скажу вот *это*». Мнимой, т.к. автор намеренно демонстрирует оба варианта, ибо хотел сказать и *это* и *это* одновременно, и в этом правила и суть игры.

Лингвокреативная деятельность автора литератива состоит, таким образом, не в улучшении качества текста, а в экспликации, публикации, выставлении напоказ таких истинных прагматических смыслов высказывания, которые в публичной речи обычно вуалируются. Истинные смыслы якобы «прикрыты» нормами приличия, эмоциональной уравновешенностью, идеологической выдержанностью, здравомыслием и т.д.

Сравнение двух вариантов — первичного — «официального» — и вторичного — якобы скрытого — и производит эффект языковой игры, в которую актив-

но играют современные интернет-коммуниканты — блоггеры, участники чатов, интернет-сообществ, авторы информационных сетевых изданий. При этом выбор этого типа интеллектуального развлечения, по всей вероятности, не случаен. Замечено, что в современной коммуникации вариантность «начинает выступать как основной принцип и в мышлении, где четкое разделение феноменов и явлений на пары оппозиций сменяется обыгрыванием вариантов возможного развития ситуации» [3. С. 78]. С психологической точки зрения эту игру можно назвать своеобразным видом актуального именования, в основе которого — выбор «словесного средства для выражения действующей интенции среди множества вариантов» [5. С. 110].

Языковая игра, являясь разновидностью креативной деятельности, предполагает способность человека интегрировать разнородные сущности для создания нового речевого произведения на основе осознанного отказа от некоего стандарта, т.е. так называемую ломку стереотипа. Прием зачеркивания как раз и «предлагает» воспринимать его не как стандартный редакторский «инструмент», а как средство языковой игры.

Механизмы лингвокреативной деятельности имеют ассоциативную природу [1]. Литуратив представляет собой, на наш взгляд, своеобразный свободный ассоциативный эксперимент он-лайн, где для слова-стимула автор фиксирует слово-реакцию и, возможно, слово-реакцию', а также устраивает схожий эксперимент для собеседника, который либо опознает и осознает стимул и тем самым включается в эту игру, либо, не понимая предложенного содержания, не проходит своеобразный тест «на чувство юмора» или на проверку по принципу «свой-чужой». При этом литуратив создается, как и в классическом свободном ассоциативном эксперименте, в ситуации выбора, однако еще более свободного на входе (выбор стимула, в отличие от ассоциативного эксперимента, зависит только от автора-«испытуемого»), но значительно более ограниченного на выходе (ограничения эти носят прежде всего грамматический характер, ибо оба предлагаемых варианта должны быть структурно идентичны для непротиворечивого «вписывания» в текст, а также обусловлены основными текстовыми категориями).

Литуратив «по законам жанра» должен служить идеальной грамматической заменой или своеобразным «продолжением» языкового стимула, но при этом содержать семантическую, стилистическую и/или эмоциональную многослойность, позволяющую развертывать творческий процесс продуцирования/восприятия текста:

tanyant's Journal, Sunday, September 5th, 2010, 1:33 am: *И еще к предыдущему: Тут товарищи схватили за руку зарвавшегося поправили меня, — это не Чэз республиканец, а как раз таки его (ее) папа, и на этой почве у них были идеологические разногласия.*

Здесь автор — известный писатель и блоггер Т.Н. Толстая (она же tanyant) — метафорически использует фразеологический оборот «схватить за руку», что само по себе привлекает внимание читателей. В новом лексическом окружении и с особой pragmatisческой целью данное выразительное средство реализуется как дважды метафора, вовлеченная приемом зачеркивания в языковую игру с помощью

риторической стратегии «гармонизация диалога». Автор как бы говорит: на самом деле меня резко раскритиковали и даже обругали, но мы назовем это мягче — *поправили*, дабы не обострять отношения с оппонентами. В результате текст переводится из отрицательной эмоциональной тональности в положительную, шутливую.

Использование приема зачеркивания, построенного по ассоциативному принципу, задает двунаправленный вектор речевой коммуникации: с одной стороны, «ассоциации, закрепляющие речевые автоматизмы, упрощают смысловое программирование высказывания» для автора текста (и дешифровку/рецепцию смыслов для читателя), с другой стороны, «возникающие спонтанно ассоциации отражают индивидуальную стратегию речевого поведения» [4. С. 9], что создает эффект новизны и языковой игры. При этом языковая игра как эвристическая стратегия строится не на уникальности ассоциаций, а на перераспределении вероятностей в ассоциативном поле [4. С. 24].

Иными словами, выбор квазизамены вместо зачеркнутого фрагмента/вместе с зачеркнутым фрагментом текста обусловлен индивидуальными особенностями речевого поведения автора, которое, в свою очередь, связано с коммуникативной ситуацией общения, включая осознание себя как определенной личности, оказавшейся в заданных условиях и имеющей определенные коммуникативные интенции, а, следовательно, и с лингвопрагматическими и когнитивными характеристиками создаваемого текста.

Как известно, процедуры ассоциативного мышления весьма сложны и до конца не изучены. Поэтому в психолингвистических исследованиях нет общепринятой классификации ассоциаций, не выработано единых и непротиворечивых оснований для создания типологии. Однако, опираясь на работы Т.Н. Ушаковой, И.Г. Овчинниковой, А.А. Залевской, можно говорить о том, что механизм ассоциирования актуализирует разнообразные типы связей между стимулом и ассоциатом-реакцией: ситуативные, когнитивные, системно-языковые (парадигматические и синтагматические), социокультурные, эмоциональные, оценочные, стилистические, коммуникативные.

Выделение этой типологии достаточно условно, ибо два и более типа могут быть реализованы в одном конкретном случае литератива. При классификации учитывается ведущая роль того или иного типа связи.

Анализ материала, собранного методом сплошной выборки и составляющего около 400 примеров-контекстов, показывает, что основные типы ассоциативных отношений при использовании приема зачеркивания реализуются по сложному сочетанию принципов контраста, тождества и смежности. В языковом воплощении это представлено такими явлениями, как общеязыковая и окказиональная антонимия, синонимия, полисемия, метонимия и их разновидности.

В данной статье рассматривается ситуативный тип ассоциативных отношений между двумя компонентами в рамках приема зачеркивания.

Под **сituативным** типом отношений нами понимается актуализация компонентов вербально-понятийной сети, классифицированных в соответствии с практическим опытом коммуниканта, а также с мнемическими отношениями, под которыми понимаются «словесные связи, соответствующие пережитым ситуациям,

заученные тексты, словесные клише» [5. С. 103]. В лингвистическом исследовании они представляют интерес, т.к. демонстрируют работу механизмов лингвокреативного мышления на схожих основаниях, что и в работе с языковыми единицами.

В ситуативном типе отношений эффект языковой игры возникает за счет разрушения стандарта восприятия ситуации и причинно-следственных связей в ней. Представляется возможным выделить несколько моделей, по которым происходит процедура актуализации двух ситуаций, зафиксированных в тексте с помощью литератива.

1. Идеальная ситуация — реальная ситуация:

kvakl_brodakl@2010.10-12 21:01:00. Жизнь как она есть: Устав пятый месяц с переменным успехом болеть чем-то непонятным, сдалась специалистам. Специалисты, оказав первую хирургическую помощь, заинтересовались размером моего котелька разноуровневым обследованием.

В представленном тексте реализуется два сценария общения врача и пациента: стандартно-образцовый (идеальный) и реальный, но не соответствующий нормам поведения в рамках профессиональной этики. Стандартное представление о поведении врача ориентировано на кодекс Гиппократа. Идеальное тематическое поле общения врача и пациента — симптомы заболевания, диагностика, методы лечения, условия лечения — предполагает стандартную цепочку действий, связанных причинно-следственными отношениями, в частности: первая помощь → неясный диагноз → углубленное обследование.

Ситуативная смежность причинно-следственного характера, ставшая стимулом к созданию второго сценария, не соответствует идеальному представлению о взаимоотношениях врача и пациента, но вполне узнаваема, «в духе времени» и в этом смысле типична (обследование будет назначено, если пациент в состоянии платить). Чисто ситуативный тип отношений сочетается с языковым. Лексема *заинтересоваться*, запустившая процесс двойного ассоциирования, словообразовательно и лексико-семантически связана с многозначными лексемами *интересоваться*, *интерес*. Противоречие между семами ‘духовный’ и ‘материальный, корыстный’, совмещенное в одном контексте и адресованное одному объекту, усиливает игровой эффект.

2. Неожиданное развитие стандартной ситуации. Столкновение сходного, смежного иalogичного создает **эффект обманутого ожидания**, который тем сильнее, чем противоречивее результат действия законов антиципации:

schy4ka.livejournal.com/ май лук йестеДэй)) October 2nd, 2011, 1:31: продолжаю безобразия пьянствовать... праздновать... очки — Oliver Peoples, рубашечка — MILANO Stile Classico, платочек — Cristian Dior, кольцо — но нейм, IOAP (0,5), матина — ... ; стрижка — VANITY HAIR by Peter Krah (Köln).

Ассоциации по привычной связи, с учетом их национально-культурной специфики, предполагают стандартную смежность явлений: *праздновать* → *приглашать друзей, устраивать застолье, употреблять спиртные напитки (пьянствовать)*, *получать подарки*. В данном типе контекстов игровой эффект достигается за счет разрушения привычной связи и выстраивания, на основе принципа контраста, новой линейки смежности явлений: *праздновать* → *дарить себе подарки*.

Предметное наполнение тематического поля «подарки» при этом никак не связано со стандартным представлением о празднике в кругу друзей.

3. **Эффект анахронизма.** Сравнение событий из разных эпох, имевших схожие последствия (результаты), позволяет авторам литератива произвольно выстраивать причинно-следственные связи, устанавливать сходство сценариев и на этом основании использовать разнообразные приемы выразительности, в частности прием анахронизма:

schy4ka.livejournal.com/425749.html: Да и город к тому времени был уже богатым... надо было демонстрировать статус. Судили-рядили-решили: собрать деньжат с горожан и построить самый большой в Европе Кельнский собор... шоб прям до неба! Пока соображали, пока планы чертили, деньги собирали... короче, 15 августа 1248 года заложили. Заложить-то заложили... ~~да емету, как водится, посчитали без учета инфляции, расценою и нестабильности курса доллара~~ и строить начали... но не сложилось.

Осовременивание исторических событий, актуализация социальных проблем сегодняшнего дня на фоне событий прошлого, намеренное смешение фактов и причин их появления из событий разных эпох и государств — традиционное средство создания комического эффекта.

4. **Желаемая ситуация — реальная ситуация:**

[svetit_greet_2011-10-26_03:41_am_\(UTC\)](http://svetit_greet_2011-10-26_03:41_am_(UTC).html): Огурки, мянезик. Сверху ~~стружка~~ черного трюфеля крошка горелого блинчика, завалявшегося в холодильнике с субботы. Мнямнямка.

Игровой эффект конструируется благодаря актуализации многосторонних ассоциативных связей по разным основаниям, воссоздающих противоположные картины: одна из них отражает стандартное представление о празднике и высоком уровне жизни (богатый стол, свежие изысканные дорогие продукты), другая «опускает на землю», приближает к реальности ежедневной жизни среднего человека (полупустой холодильник, скромные продукты). Два образа создаются благодаря использованию в тексте языковых средств, сопоставляемых (по принципу тождества или контраста) стилистически (*огурки, мянезик, мнямняка, завалявшийся черный трюфель*), эмоционально (положительно окрашенные *огурки, мянезик, мнямнямка* противопоставлены *горелый, завалявшийся* с отрицательной коннотацией), по смыслу (синонимические пары: *черный—горелый, крошка—стружка*), структурно и словообразовательно (*кроишKa—стружкKa*), орографически (намеренное искажение написания слова *майонез*), с опорой на социальный и индивидуальный опыт автора и его потенциальных читателей. Комический эффект усиливается за счет общей положительной оценки обеих, противопоставленных друг другу, ситуаций.

5. **Реальная ситуация — художественный вымысел:**

kvinto_.journal. Концертный рекорд. Oct. 22nd, 2010: Несмотря на то, что обе певицы начали карьеру далеко не девочками, и к тому же обе — блондинки, но Катя, как ни крути — не Деби Харри, друга-мужа-соратника Криса Стейна рядом пока не видно, да и *изумрудный город для Эллы не Канзас «16 тонн» не CBGB*.

Сопоставление реальных событий, объектов, личностей с миром художественных произведений позволяет экономно распорядиться смысловым и локальным пространством текста: с одной стороны, это метка «текст для своих», т.е. для тех, кто разделяет художественные вкусы, литературные пристрастия автора, читал «зачеркнутый» текст и может оценить точность характеристики и оценки объекта; с другой стороны, емкость художественного образа дает возможность уместить множественность возможных интерпретаций в одном высказывании. Игровой эффект заключается в ссылках, как правило, на детский репертуар: литературные и фольклорные сказки, песенки, считалки, в сравнении с реальной ситуацией «из жизни взрослых».

6. Актуальные социальные проблемы — общественно-политическое событие как символ общественного явления:

Лента.РУ, 28.08.2010. Ю. Ровнов. Эффект бабочки: ...если выкачать все деньги из государства и **вырубить весь химкинский лес**, то в один прекрасный момент в столице этого государства (как, впрочем, и во многих других городах) может оказаться невозможно дышать.

Сравнение актуальных социальных проблем (в данном случае — экологических) с конкретным фактом, ставшим символом общественного явления (лес — химкинский лес), актуализирует подтекст высказывания, реализует не только поверхностные, но и глубинные ассоциативные связи явлений.

Анализ ситуаций, представленных в литеративе, позволяет судить о темах, наиболее волнующих современного сетевого человека: это достаток, новые технологии, известные личности, сфера обслуживания, культура андеграунда, новая и новейшая политическая история, образ жизни.

Стимулами переходного типа (от ситуативного к собственно языковому) можно считать фразеологические единицы, компонентами «мены» в которых являются имена, фамилии, известные исторические события. С одной стороны, игра идет на поле языковой единицы, с другой стороны, непосредственным стимулом, запустившим ассоциативный процесс, является упоминание об известной личности:

Лента.РУ. Офтопик. 30.08.2010. Лифт Вниз Не Поднимает. Кто виноват в нашемествии прописных букв?: *Оглянемся вокруг. <...>«Менеджер-Стажер», «Формирование Технического Задания и Функциональных Требований», «Модели Здоровья»... «Лифт Не Работает». Стоп! Вот она — такая страшная, но такая прозаическая веещь. Виноват, как обычно, Чубайс Билл Гейтс.*

Наступление эффекта языковой игры ситуативной направленности ограничено для коммуникантов многими факторами, а именно: опытом пребывания в данной ситуации, ее национально-культурной спецификой, ориентацией в конкретной области жизнедеятельности, владением определенным набором прецедентных текстов. Так, например, незнание новейшей истории России, важнейших событий, ее деятелей, их лексикона и выражений, ставших крылатыми, может помешать восприятию иронической коннотации, вложенной в контекст:

Лента. РУ. 27.07.2010, 12:18:55: Удивительно, но все почти сразу поверили в сообщение о рейде МВД. Готовность, с которой уважаемая общественность верит то

*в статью «Ересь» в Уголовном кодексе, то в то, что силами одного ~~парашютно-~~
~~десантного полка милицейского рейда~~ можно без суда прикрыть любой, сколь угодно крупный ресурс, пугает (Александр Амзин. Дизель-эффект. Про отключение «ВКонтакте»).*

В отдельных случаях эффект языковой игры напрямую связан с индивидуальными, личностными особенностями автора и считывается только теми собеседниками, которые об этих особенностях знают. Так, например:

*masha_sh's journal 2010-09-10 14:34: В рабочем почтовом ящике сегодня ровно 3333 входящих письма. В избранном больше всего закладок в папке **филология** рецензии.*

Данный литератив как прием языковой игры может быть дешифрован читателями, знающими, что область профессиональных интересов автора — филология. Для остальных игровой эффект литератива, построенного по принципу контраста, не будет проявлен.

Схожая ситуация складывается в коммуникативном пространстве интернет-сообществ, форумов, где коммуниканты связаны между собой единой макротемой общения, определенным статусом отношений, что оказывается на выборе объекта ассоциирования и ассоциата. Так, считывание игрового эффекта данного ниже литератива возможно только в случае знания прототекста — статьи колумниста «Лента. РУ» Г. Гусейнова, пишущего в разделе «Офтопик» на лингвистические темы, в частности, о правописании заимствований:

*gurzo wrote: Jun. 24th, 2010 04:46 pm: Ваше-выше- блогородие верно заметили тенденцию Ленты.ру. Но лентописец — и одновременно **блогер блоггер** — gasan в **оффи-е** **офице** той же Ленты считает, что «проглатывать в блоггере второе "г" **прежде**временно». Впрочем, г-голод не тетка.*

Прием зачеркивания имеет «заразительную силу»: однажды употребленный, он настраивает автора на продолжение игры, на дальнейшие упражнения в остротумии в пределах одного текста, что, в конечном счете, создает два сценария развития событий. Чем более «странными», несопоставимыми, неожиданными являются ассоциативные связи (как по горизонтали, так и по вертикали, поверхностные и глубинные, языковые — синтагматические и парадигматические — и ситуативные и т.д.) в рамках сюжета, тем сильнее эффект языковой игры. Примером может служить пост одного из блогеров Живого журнала:

*grandtewton.livejournal.com/ Monday, November 15th, 2010 6:11. Очень смешная... почти детективная, история произошла недавно. Одна молодая мамаша неожиданно для себя обнаружила, что ее четырехлетняя дочь умеет складывать и **отнимать** в **швейцарском банке** уме. Ну, конечно же, в пределах **наночисел**-десяти. Она была настолько **возмущена**-удивлена этим, увы, нехарактерным для **Буркина Фасо** Германии свойством среднестатистического ребенка, что очень захотела **наказать**-**виновных**-**выяснить**, кто же из воспитателей так здорово **измыкается**-**занимается** с детьми. Следствие уже было **развратилось**, как **обвинение** в **Хамбническом суде** зашло в тупик, как тут «пострадавшая» раскололась-таки... Оказывается, ее частный преподаватель по **борьбе**-**нанайских**-**мальчиков**-**высшей** **математике** — мой внук Даник, которому скоро исполнится шесть.*

Анализ материала также показывает, что блогеры, один раз попробовав эту языковую игрушку, затем делают ее важным инструментом создания своего речевого интернет-стиля: склонности к языковому экспериментированию, готовности пошутить, выразить свои эмоции, инициировать, поддерживать и в случае необходимости гармонизировать диалог.

Литуратив, построенный по законам ассоциативного мышления, позволяет запускать вторую и последующие цепочки ассоциирования, создавая, таким образом, кроме очевидного, поверхностного, глубинный, многослойный подтекст. Возможно, именно поэтому игра в литуратив не только является модной интернет-забавой интеллектуалов-блогеров, но и обретает все новые и новые сферы применения: официальные интернет-издания, реклама, неформальные, с установкой на креатив, подарки, граффити, надписи на столах в учебных аудиториях и т.д. Так, например, в сфере социальной рекламы, располагаемой на асфальте в районе метро «Университет» в Москве, замечен литуратив: *Алкоголь-МГУ разрушает мозг*. Как говорят в Интернете, улыбнуло☺.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гридина Т.А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива: Коллективная монография / Отв. ред. Т.А. Гридина. — Екатеринбург: УрГПУ, 2009. — С. 5—58.
- [2] Гусейнов Г.Ч. Неполная коммуникация в блогосфере: эрративы и литуративы. URL: <http://www.speakrus.ru/gg/litervative.htm>
- [3] Костина А.В. Интернет-сообщества: что обсуждается в Интернете? От думеров — до фурри. От игнора — до троллинга. — М.: ЛИБРОКОМ, 2011.
- [4] Овчинникова И.Г. Ассоциативный механизм в речемыслительной деятельности: Автореф. дисс. ... докт. фил. наук. — СПб.: СПбГУ, 2002.
- [5] Ушакова Т.Н. О механизмах вербальных процессов человека // Психология: Журнал Высшей школы экономики. — 2009. — Т. 6. — С. 99—113.

STRIKEOUT AS ONE OF THE LINGUISTIC GAME MODE IN THE INTERNET COMMUNICATION

M.A. Bulavina

Russian Language chair

Medical Faculty

Peoples' Friendship University of Russia

Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Article considers one of the methods of language games, named *the reception strikeout*, which is used in Internet communication. The mechanisms of creating a game effect are investigated.

Key words: language game, associative potential of a word, Blog sphere; the reception strikeout.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДВУХ МОДАЛЬНЫХ ЛЕКСЕМ (на материале *будто* и *как будто*)

Н.В. Гатинская

Кафедра русского языка
Медицинский факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена свойствам и функциям модальных слов, входящих в понятийную категорию кажимости. Рассматривается отображение показателей кажимости в толковых словарях. Анализируются функционально-семантические различия лексем *как будто* и *будто*.

Ключевые слова: модальное слово (модальный оператор), понятийная категория, кажимость, достоверность.

Показатели кажимости *как будто*, *будто*, *будто бы*, *как бы*, *казалось* и др. в работе отнесены к единицам, которые В.В. Виноградов назвал модальными словами. Определяя статус слов как единиц языка, в книге «Русский язык» ученый выделил четыре основных грамматических разряда слов и дал характеристику каждому из них. «Словам-названиям» присуща номинативная функция. «Связочные», служебные слова лишены номинативной функции, не имеют предметной отнесенности, как полнозначные слова. В служебных словах совпадают «вещественное» содержание и грамматические функции. Модальные слова также лишены номинативной функции, как и связочные слова. В отличие от них многие из модальных слов «не принадлежат в той степени, как связочные служебные слова, к области формально-языковых средств. Они более „лексичны“, чем связочные слова» [4. С. 34—35].

Итак, в отличие от связочных слов, семантическая структура которых целиком определяется функциями, модальные слова и в современном русском языке сохраняют внутреннюю форму слова, если они ее имели и «несут память» о своем происхождении из других разрядов единиц. Это модальные слова на *-о* адъективного происхождения, они определяют специфику всего разряда единиц. Их связь со словообразовательным гнездом проявляется в том, что высказывания с классическими вводно-модальными словами семантически противостоят (1) или соотносятся (2) с синтаксическими конструкциями с предикативом, а также с краткими и полными прилагательными. Например: 1. *Очевидно, он в расчетах ошибся*; и *To, что он в расчетах ошибся, очевидно* (неполная номинализация [1. С. 73]); *Его ошибка в расчетах очевидна* (полная номинализация); **Эта очевидная ошибка в расчетах будет стоить ему дорого** (предикатное слово в атрибутивной позиции). 2. *Юных музыкантов, вероятно, ждет успех*; и *To, что их ждет успех, вполне вероятно; Их успех вполне вероятен* (более чем вероятен).

В (1) значения вводно-модального слова и родственных ему слов разошлись, в (2) их семантика однотипна.

Соотносимость со знаменательными единицами своего словообразовательного гнезда позволяет модальным словам на *-о* в условиях синтаксической изоляции

(вводности), которая способствует нивелировке их значений, сохранять свою семантическую структуру.

Особенностью большинства показателей кажимости, в отличие от классических вводно-модальных слов, является отсутствие внутренней формы. Только показатели *кажется* и *казалось*, отпочковавшиеся от парадигмы глагола *казаться*, сохраняют связь со словообразовательным гнездом, из которого они вышли.

Показатели кажимости *как будто*, *будто*, *как бы*, *будто бы* соотносимы с другим типом единиц — со связочными словами, по Виноградову. Носитель языка связывает звуковой и графический облик этих слов главным образом с функцией союза, поэтому они не попали в списки модальных слов В.В. Виноградова, как и не рассматривались они в сборниках описаний дискурсивных слов (1993, 1998, 2003 гг.). Но если открыть толковые словари, то мы увидим, что функции модальных слов кажимости в них отражены.

Рассмотрим, как отображается в целом статус и семантика модальных слов в толковых словарях. Употребления в функции модальных операторов в простом предложении по традиции квалифицировались как наречия. Например: *Авось*. нар. *сложн. простонар.* Употребляемое вместо *может быть*. *Авось разжигаеся* [13. С. 5]. Это можно было считать оправданным для показателей на -о (*наверно*, *видимо* и др.), главным образом, из-за того, что они имели знаменательное употребление в качестве члена предложения. Например: *Ее так видимо грызет глубокое, невыносимое страдание* (Ап. Григорьев) ...на горизонте видимо росли тяжеловесные тучи, даль застилалась сумраком (Д. Григорович) [11]. Но для *будто*, *как будто*, *будто бы* и др. в роли модальных операторов в простом предложении помета *наречие неточна*, потому что по способу номинации [5. С. 466] эти слова во всех своих функциях проявляют себя как служебные. Для основного массива модальных слов впоследствии пометы становятся иными. В словаре Ушакова (1935, 1940), а затем в ССРЛЯ и МАС — появляется помета *вводное слово*. Для показателей кажимости ситуация в целом не изменилась и остается очень запутанной. Например: БУДТО 1. Наречие. Словно, как бы; часто в сочетании: как будто. *Александра Михайловна жила в полном одиночестве, но она как будто и рада была тому. Ее тихий характер как будто создан был для затворничества.* Дост. Неточка Незванова VI. *Ни дерево, ни вода не шелохнулся; над деревней и полем лежит невозмутимая тишина — все как будто вымерло.* Гонч. Обломов ч. 1. гл. 9 [15. С. 669]. Как видим, в этом значении *будто* и *как будто* приравнены. Для нас важно, что в ССРЛЯ первой выделена функция модального слова, которая в этом словаре квалифицируется морфологически. Второй отмечена функция сравнительного союза со значением ‘словно, как бы, как если бы’, третьей — функция «вопросительного наречия» [15. С. 669].

В МАС пометы для слова *будто* — союз и *частица*, причем первым лексико-семантическим вариантом представлен союз сравнительный, синонимичный двум разным союзам: *как и словно*, вторым — дано значение *будто* как изъяснительного союза; третьим — функциональный аналог с пометой *частица* в роли модального оператора в простом предложении, который «указывает на неуверенность, предположительность высказывания, на сомнение в его достоверности: кажется».

кольники живут [на острове] давно, и много их наплодилось. — Сеют? — Будто сеют. Вс. Иванов, Бегствующий остров [14. 1. С. 121]; четвертым аналогом представлена вопросительная частица со значением недоверия [14. 1. С. 121].

Интересно, что в толковых словарях часто не представлены некоторые актуальные значения, но отражены очень редкие, «ухходящие». Так, в МАС (1981—1984 гг.) для *словно* (союза и частицы) часть словарной статьи такова: СЛОВНО 2. частица. Разг. Указывает на неуверенность, предположительность высказывания: как будто: *Еще кусочек хлебушка не дадите?.. Мне словно худо.* Федин, Необыкн. лето [14. 4. С. 139].

Если сравнить набор грамматических помет в толковых словарях, то для классических вводных слов их три: вводное слово, частица, наречие; для показателей кажимости — четыре: наречие, союз, вопросительная частица, частица (в функции модального оператора в простом предложении). Этому разряду единиц уделялось гораздо меньше внимания, чем, например, классическим вводно-модальным словам. Объектом исследования эти слова стали только после статей Н.Д. Арутюновой [2; 3], посвященных семантике кажимости и выражающим ее модальным операторам *как бы* и *как будто*. В работах автора данной статьи [6; 7] такие исследования были продолжены. А в последующих статьях были рассмотрены понятия *вероятности, кажимости, достоверности*, определен статус этих категорий как *понятийных* [9. С. 385; 10. С. 236, 238] и представлены закрытые списки служебных слов этих трех категорий.

Модальные слова в русском языке специализируются на выражении модальной оценки. Термином *модальная оценка* мы охватываем обе стороны, оба полюса модальных значений: (1) оцениваемый говорящим статус ситуации по отношению к действительности (реальность/ирреальность высказывания); (2) отношение говорящего к сообщаемому, выражаемое главным образом в оценке достоверности сообщаемого, как это принято считать в русистике [8].

Кажимость, по мнению Н.Д. Арутюновой, обладает специфическими признаками, к которым относятся: 1) «двуплановость», «совмещение реального и кажущегося»; 2) «наличие наблюдателя» или «самонаблюдение»; 3) «к-модальность зарождается в сфере непосредственного восприятия», ситуация «дана наблюдателю в ощущениях, образах, впечатлениях, воспоминаниях» [3. С. 26—27].

Итак, в кажимости воплощаются два плана. Первый — это то реальное, что воспринимается субъектом перцепции. Второй план — это кажущееся, — то, что является ментальным отражением воспринятого органами чувств. Второй план отражает субъективность говорящего, и этот второй план представлен в высказывании.

Основу знаменательных средств понятийной категории кажимости составляют глаголы *казаться, грезиться, мерещиться, видеться, слышаться, чудиться, мниться;* существительные, обозначающие восприятие в особом состоянии: *сон, грезы, видение, кошмар, галлюцинация.*

К понятийной категории кажимости относим служебные слова: *как будто, будто, как бы, будто бы, как будто бы, словно, точно, кажется, казалось, вроде бы (вроде), вроде как.* Показателями кажимости выражается ирреальный статус

ситуации, но за таким высказыванием стоит подразумеваемая ситуация («тень»), которую условно можно назвать реальной.

Среди показателей кажимости есть 4 единицы, характеризующиеся тем, что имеют общие элементы. Это *будто, как будто, будто бы, как будто бы*. Из этих четырех нас интересуют две: *будто* и *как будто*. По данным Е.Т. Черкасовой, слово *будто* появилось в письменной речи как изолированная единица в простом предложении во второй половине XV в. (*Магистр [Литовский] будто в төхъ [русских] городехъ не воленъ*) [17. С. 140, 146]. В сложном предложении после союза *что* в изъяснительной конструкции «*будто* служит для выражения сомнения в достоверности того, о чем сообщается в придаточной части» (*А того онъ [Ивашка] не говоривал, что будто онъ и дьячью руку подпишетъ, и рук онъ подписывать не умееть*) [17. С. 148].

Как *будто* отмечено в письменной речи с конца XVIII в. [17. С. 168]. Обычным для этого периода Е.Т. Черкасова считает «несоюзное употребление» как *будто* «как модального слова или частицы (чаще всего припредикативной)» [17. С. 169]. Например: *Сердце замерло, услышав сие известие* [что дом Енгалычева заложен], *и как будто* предчувствовало, что сей дом будет источником всех бед, с нами после случившихся (Н. Новиков. Материалы о преследовании, 1784—1792) [11].

В современном русском языке основные позиции этих слов в предложении таковы: 1) модальный оператор в простом предложении; 2) союз; 3) изолированное употребление в качестве реплики согласия / несогласия в диалоге. Примеры со словом *будто*: 1. Катерина. *А какие сны мне снились, Варенька, какие сны! Или храмы золотые, или сады какие-то необыкновенные, и деревья будто не такие, как обыкновенно, а как на обрядах пишутся. А то будто я летаю, так и летаю по воздуху* (А. Островский). 2. *Жужжала муха, будто над ухом молотилка гудела* (Пример М.И. Черемисиной). *Мне стало так неловко под его пристальным взглядом, будто я запустил руку в чужой карман* (Б. Можаев) [11]. 2а. *О нем ходили слухи, будто он занялся хлебной торговлей и разбогател сильно* (И. Тургенев). 3. [Кручинина:] *Я знаю, что в людях есть много благородства, много любви, самоотвержения, особенно в женщинах.* [Незнамов:] *Будто?* (А. Островский). Пример МАС.

Примеры со словом *как будто*: 1. — *Ну, ну, голубчик, дядюшка, — таким умоляющим голосом застонала Наташа, как будто жизнь ее зависела от этого. Дядюшка встал и как будто в нем было два человека, — один из них серьезно улыбнулся над весельчаком, а весельчак сделал наивную и аккуратную выходку перед пляской* (Л. Толстой. Война и мир) [11]. 2. *Бабка прижала кнопку ладонью, как будто поймала какое-то злое насекомое* (Пример М.И. Черемисиной). Она и мила, и прелестна, но почему-то теперь, когда я еду со службы домой, у меня бывает нехорошо на душе, *как будто* я жду, что встречу у себя дома какое-то неудобство, вроде печников, которые разобрали все печи и навалили горы кирпича (А. Чехов) [11]. 3. — *Ну, а вообще как, спокойно? — Спокойно. А у вас? — Как будто. За оврагом постреливают, а так ничего* (В. Некрасов) [11].

В этих функциях *как будто* и *будто* демонстрируют как сходство, так и существенные различия (примеры под цифрой 1 и 2 демонстрируют сходство, а пример 2а и примеры 3 — различия).

Сходство между ними можно видеть в таких примерах, где выражается «двойное бытие», два плана одной ситуации: а) наблюдатель знает одно, а впечатление, видимость подсказывает ему другое (*Красные блески, черные тени, упали на Медного всадника, и как будто ожил он, задвигался* (Д. Мережковский) [11]; б) реальная ситуация и ее оценка (*Говоришь с ним, и как будто греешься на солнышке* (В. Розов) [11]; в) реальная ситуация и интерпретация ее наблюдателем (версия о третьем лице в ней) (*Придется к учителю, сядет и молчит и как будто что-то высматривает*) (А. Чехов) [11]. В этих случаях замена *как будто* на *будто* или наоборот происходит легко, и не возникает сомнений, уместна ли она в конкретном высказывании, нет ли здесь некоторой нестыковки.

В сложных сравнительных конструкциях с модальными союзами *будто* и *как будто* [16] может быть представлено чистое сравнение: ситуация и ее образ, т.е. выражено только «двойное бытие» (*Сторожа не только не встали с мест, но даже не глядели на него* [Башмачкина], *как будто* через приемную пролетела простая муха) (Н. Гоголь) (Пример М.И. Черемисиной). Но чаще всего сложное сравнение дополнено элементами интерпретации, например смыслом ложной мотивировки (*Она слабо оттянула коралловую нитку, как будто нитка душила ее*) и другими оттенками [16. С. 214]. Эти смыслы представлены также в конструкциях со значением меры и степени [12. С. 405] (*Так быстро едят, как будто их десять дней не кормили*) (А. Пантелеев) [11].

Различия между этими единицами возникает не в обозначении двуплановости ситуации, кажимости, а в способности служебного показателя оценивать чужие слова, чужие сведения как недостоверную информацию. *Будто* работает как маркер недоверия к чужому слову 1) в позиции изъяснительного союза, 2) модификатора при союзе *что* (*говорят, что будто его завербовала западная спецслужба*), а также и 3) в позиции модального оператора в простом предложении (*Васька клялся, что в его скворечник пять лет прилетает одна и та же семья и будто скворчина мамаша откликается на кличку «Вера»*) (А. Чудаков) [11].

Как будто занимать позицию изъяснительного союза не может, но в редких примерах из НКРЯ выражает сходный смысл: — Уехала. *Как будто* дворником. За это им дали квартиру [11]. Ну вот и все.... На днях уезжает Лев и *как будто* Анна Андреевна серьезно собирается в Москву (Н. Пунин) [11].

Однако же, поменяв *как будто* на *будто*, мы получаем более отчетливо выраженный смысл недоверия при передаче чужого слова: Уехала. *Будто* дворником. За это им дали квартиру (*Говорит, что дворником, Будто и квартиру за это дали*). На днях уезжает Лев и *будто* Анна Андреевна серьезно собирается в Москву.

Показатель же *как будто* в большей степени ориентирован на выражение неуверенного знания ‘кажется’. Возможность обозначать неуверенную констатацию есть и у показателя *будто*. По материалам А.Б. Шапиро, в диалектах *будто* используется в сфере единиц достоверности — выражает неполную уверенность:

А липовы-то лапти будто и не носят (Арх.) [18. С. 270]. См. пример из НКРЯ: *Я пыталась работать, время от времени поднимая трубку и отвечая на звонки. И как будто что-то начало получаться...* (И. Грекова). Ср.: ...и будто что-то начало получаться.

У обеих единиц есть возможность изолированного употребления в качестве реплики согласия/несогласия, подтверждения/опровержения. Но они при этом реализуют разные интенции. *Как будто* — это подтверждающая реплика (— *Сборник из печати вышел?* — *Как будто*. *Как будто вышел. Да, как будто*). Неуверенность таких реплик обозначает неполное знание о том, что обсуждается, и выражает этикетную нейтральность собеседников в диалоге.

Будто выражает несогласие в другом по цели высказываний. Оно предназначено не для получения ответа. Такие высказывания имеют риторическую, экспрессивную функции. Этой репликой собеседник впрямую подвергает сомнению сказанное другим.

Анализ двух модальных лексем показал, что *будто* семантически цельно: смыслы недоверия к чужому слову и двуплановости ситуации разные, но не противоположные. В отличие от него *как будто* не имеет семантического единства. Одним функциональным аналогом лексемы *как будто*, а именно модальным оператором в простом предложении, могут выражаться два существенно разных значения. Например: (1) *Старик лежал по-прежнему на соломе; ему как будто опять отлегло* (Д. Григорович) [11]. В примере (1) выражена констатация положения дел. По результатам исследования Е.С. Яковлевой показатель *как будто*, наряду с *кажется* и *вроде*, отнесен к показателям достоверности, обозначающим, что говорящий обладает информацией о ситуации, но определяет ее как недостаточное знание (по выражению автора, обладает «характерной информацией», но недостаточной) [19. С. 4—5]. Таким образом, в примере (1) *как будто* служит показателем достоверности.

(2) *Всякий раз, когда я начинаю смотреть «Чапаева», я как будто начинаю бежать (прямо до галлюцинации)* (В. Шукшин) [11]. В примере (2) *как будто* — показатель кажимости. Как видим, один и тот же модальный показатель может обозначать полярные значения.

Показатели *будто* и *как будто* больше ориентированы на функцию модальных слов, имеющих только правую валентность. Функция союза — двухвалентного предиката — у них ослаблена, поскольку, как показывает история этих слов, с начала их появления в письменной речи они могли употребляться как изолированные единицы.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. — М., 1976.
- [2] Арутюнова Н.Д. Стиль Достоевского в рамках русской картины мира // Поэтика. Стилистика. Язык и культура: Сб. ст. памяти Т.Г. Винокур. — М., 1996.
- [3] Арутюнова Н.Д. Модальные и семантические операторы // Облик слова: Сб. ст. памяти Д.Н. Шмелева. — М., 1997.
- [4] Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. — М., 1986.

- [5] Гак В.Г. Слово // Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990. — С. 464—467.
- [6] Гатинская Н.В. Модальные слова кажимости в русском языке: характеристика и взаимоотношения с другими категориями // Семантика и прагматика языковых единиц. — Уфа, 1999.
- [7] Гатинская Н.В. О функционально-семантическом описании модальных слов — знаков кажимости // Русский язык за рубежом. — 2001. — № 1.
- [8] Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. — М., 1973.
- [9] Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. — М., 1990.
- [10] Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи. — Л. 1978.
- [11] Национальный корпус русского языка (НКРЯ). URL: <http://www.ruscorpora.ru>
- [12] Русская грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой. — Т. 2. — М., 1980.
- [13] Словарь Академии Российской (САР-1). Ч. I—VI. — СПб., 1789—1794. Переиздано. М.: МГИ им. Е.Р. Дашковой, 2001—2004. — Т. 1. — М., 2001.
- [14] Словарь русского языка в 4 томах (МАС) / Под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд. — М., 1999.
- [15] Словарь современного русского литературного языка в 17 томах (ССРЛЯ). — Т. 1. — М.; Л., 1951.
- [16] Черемисина М.И. Сравнительные конструкции русского языка. — Новосибирск, 1976.
- [17] Черкасова Е.Т. Русские союзы неместоименного происхождения (пути способы их образования) / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. — М., 1973.
- [18] Шапиро А.Б. Очерки по синтаксису русских народных говоров. Строение предложения. — М., 1953.
- [19] Яковлева Е.С. Значение и употребление модальных слов, относимых к разряду показателей достоверности/недостоверности: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. — М., 1983.

SEMANTIC ANALYSIS OF TWO MODAL LEXEMES (on basis of «*будто*» and «*как будто*»)

N.V. Gatinskaya

Russian Language chair

Medical Faculty

Peoples' Friendship University of Russia

Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The paper is devoted to characteristics and functions of modal words, which are in the conceptual category of the seeming. The reflection of seeming lexemes in explanatory dictionaries is examined. Functional semantic distinctions of lexemes «*будто*» and «*как будто*» are analysed.

Key words: modal word (modal adverb), conceptual category, seeming, certainty.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ УЧЕБНО-НАУЧНОГО МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА

В.Б. Куриленко, М.А. Макарова

Кафедра русского языка
Медицинский факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена обоснованию педагогической модели учебно-научного медицинского дискурса, анализу ее структуры и содержания. Исследуются основные уровни и категории модели, выявляются основные параметры их лингводидактической интерпретации.

Ключевые слова: дискурс, учебно-научный дискурс, медицинский дискурс, методика преподавания русского языка как иностранного иностранным специалистам.

Для каждой исторической эпохи характерен свой образовательный императив. Образовательный императив античности — это путь к мудрости. Образование средневековья можно охарактеризовать как путь приближения к Богу. Образование Нового времени — это путь к людям, но это еще путь к человеку-соотечественнику, путь в родное, национальное, общество и национальное сообщество профессионалов. Образовательный императив Новейшего времени — путь в планетарное, мировое профессиональное сообщество.

Отличительными признаками образования нашего времени, в том числе образования профессионально-коммуникативного, являются формирование готовности жить в условиях быстрых перемен, опережающий, интегративный характер. Интегративность лингводидактического измерения и описания профессиональной коммуникации обеспечивается дискурсивным подходом, который в настоящее время получил статус одного из ведущих в полипарадигмальном методологическом базисе теории и практики обучения РКИ. Термин *дискурс* сегодня можно отнести к базовым методическим концептам. По выражению Т.Д. Венедиктовой, в современной методике он становится элементарным компонентом профессиональной грамотности преподавателя РКИ, который подтверждает его приверженность всему новому и прогрессивному.

Дискурсивный подход обладает большим потенциалом в профессионально-ориентированной лингводидактике, т.к. его важнейшими признаками являются ярко выраженная антропоцентрическая направленность; комплексность и междисциплинарность исследований; рассмотрение языковых, речевых, коммуникативных явлений в качественно иной среде — социально-психологическом «человеческом пространстве» [14. С. 31], которое создается общающимися людьми, «играющими соответствующие коммуникативные, социальные, культурные, межличностные, идеологические, психологические роли» [11. С. 17]. Дискурсивный подход представляет человека как члена общества и субъекта культуры: этнической, национальной, профессиональной, коммуникативной и др. В этой связи дискурсивный

подход дает возможность: а) создать интегративную, многоаспектную модель русскоязычного общения, которое является целью и средством обучения иностранных специалистов РКИ; б) выявить закономерности, механизмы, условия создания и реализации дискурса, что позволяет разработать эффективные, технологичные системы обучения общению; в) сделать обучение индивидуализированным, т.к. современные исследования охватывают все значимые аспекты и признаки дискурса, в том числе на личностном уровне — уровне субъектов дискурсивных интеракций; г) развивать, воспитывать, «образовывать» иностранных специалистов, т.к., в отличие от предыдущих теорий и концепций, дискурсивный подход не ограничивается языковым кодом, рассматривая общение во всех значимых для личности аспектах: социальном, культурном, когнитивном и т.д.

Дискурсивное пространство, в котором получает образование иностранный студент российского вуза, можно представить в виде системы взаимопересекающихся зон, которые дифференцируются с помощью сфер дискурсивной деятельности: это социально-бытовая, социокультурная, учебно-научная, учебно-административная, учебно-профессиональная, научно-профессиональная дискурсивные зоны.

Границы между дискурсивными зонами не являются закрытыми: постоянно происходит взаимопроникновение языковых единиц, дискурсивных тактик, стратегий, приемов дискурсивного взаимодействия. Особой значимостью в этой системе обладает учебно-научный дискурс (УНД), который является основным средством профессионального образования иностранных специалистов, средством накопления, трансляции профессиональных знаний и опыта, формирования и совершенствования профессиональных умений, компетенций, креативностей студентов-иностраниц. УНД — важное средство воспитания иностранных специалистов. Ему присущи ценностно-ориентационная и культуроформирующая функции: функции создания и развития морально-нравственной основы профессиональной деятельности и профессиональной культуры студентов-иностраниц. В международно-ориентированном вузе именно УНД является основным средством интеграции иностранца в российское образовательное пространство, средством гармонизации социокультурной полифонии академической среды международно-ориентированного вуза, средством согласования и адаптации многочисленных образовательных паттернов и практик, которые иностранные студенты усвоили у себя на родине и демонстрируют в полиглассической, поликонфессиональной, поликультурной учебной группе [10].

Исследование учебно-научного общения является приоритетной задачей методической школы профессионально-ориентированной лингводидактики Российского университета дружбы народов с момента ее основания. Важными этапами более чем полувековой исследовательской деятельности методической школы стали: а) «сплошное расписывание» языкового материала (создание картотеки предложений) учебников и учебных пособий по общеобразовательным и специальным дисциплинам, их статистический и сравнительный анализ в целях разработки лингвистической базы обучения иностранных специалистов учебно-научному и учебно-профессиональному общению; б) функционально-семантический; в) функцио-

нально-коммуникативный и, наконец, г) дискурсивно-когнитивный подход к лингводидактическому анализу и описанию учебно-научной коммуникации.

Итогом этой многолетней исследовательской работы стала разработка интегративной педагогической модели учебно-научного медицинского дискурса (УНМД). Эта модель объединяет три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента, в которых находят отражение три основных плана учебно-научного медицинского дискурса: когнитивный, социокультурный, коммуникативно-речевой. Каждый из этих компонентов в модели представлен системой дискурсивных категорий. Рассмотрим категории каждого уровня, наиболее значимые с методической точки зрения.

Лингводидактическое измерение когнитивного плана УНМД является важной задачей профессионально-ориентированной методики обучения РКИ. В лингводидактическом измерении и интерпретации когнитивного плана учебно-научного дискурса большое значение имеет деление знания на декларативное (знание *о чем?*) и процедурное (знание *как?*), которое проводят современные когнитивисты.

К когнитивно-дискурсивным категориям декларативного плана в модели отнесены специальный концепт и концептосфера учебно-научного дискурса, фреймы дискурсивной организации учебно-научных текстов (логико-смысловой, композиционной, функциональной), типовые сценарии дискурсивных интеракций. К когнитивно-дискурсивным категориям процедурного плана относятся типовые стратегии и тактики дискурсивного взаимодействия субъектов. Важным с точки зрения лингвокультурного образования в полизэтнической группе является выделение категорий когнитивного стиля и когнитивного этностиля субъектов учебно-научной дискурсивной деятельности. К настоящему времени проведен лингводидактический анализ фреймов дискурсивной организации основных классов учебно-научных медицинских текстов (см., в частности [7; 8]), изучаются типовые сценарии, стратегии, тактики дискурсивного взаимодействия, когнитивные этностили субъектов УНМД [9].

Проводятся исследования концептосферы учебно-научного дискурса. Как показали наши наблюдения, концептосфера УНМД имеет иерархическое строение. Ее структура определяется системой базовых специальных концептов. Отметим сразу, что под специальным концептом, вслед за исследователями этого важного феномена, мы понимаем единицу коллективного знания, имеющую языковое выражение и отмеченную этнокультурной спецификой [2], свернутый глубинный смысл предмета [5]. Первый уровень концептосферы фиксирует коллективное научное знание об основных объектах действительности, которые актуальны, важны в определенной области научного знания.

Как показывают исследования, каждая наука обладает специфическим набором базовых специальных концептов. Для учебно-научного медицинского дискурса значимы такие базовые концепты, как болезнь (патологическое состояние лица), здоровье, физиологический процесс, микроорганизм, практическая деятельность специалиста-медика (лечение, диагностика, профилактика), познавательная дея-

тельность человека. В этой связи базовый уровень концептосферы учебно-научного медицинского дискурса формируют:

- предметные специальные концепты: орган, лекарственный препарат, медицинский инструмент и др. (например: *аорта, аппендикс, артериола, артерия, барабанная перепонка, бедренный нерв; аденоны, антитела, ретровирусы*);
- процессуальные специальные концепты: физиологический, патологический процесс (к примеру: *адаптация, аккомодация, иннервация, микроциркуляция, метаболизм; абберация хромосом, агглютинация, дупликация, хемосинтез, хемотаксис*);
- акциональные специальные концепты: лечение, диагностика, обследование, изготовление лекарственного препарата и др. (например: *рентгенография, вакцинация, иммунизация, генетический мониторинг*);
- статуальные специальные концепты: болезнь, здоровье, выздоровление (*атония, анабиоз, атрофия*);
- квалитативные специальные концепты: свойство, качество, характеристика, признак, симптом, синдром и др. (*возбудимость, иммунитет, изменчивость; активность, мутационная изменчивость*).

Исследования концептосферы, выделение базовых специальных концептов обладают большой методической значимостью. Как отмечает М.Ю. Олешков, концепт «является *свернутой* моделью дискурса, в которой латентно *присутствуют* все возможные потенциальные реализации... Базовый концепт как общее ментальное „знание“ во многом предопределяет планирование, продуцирование, восприятие и понимание дискурса» [13. С. 55]. И это действительно так. Проведенные нами исследования показали, что базовые концепты становятся темами учебно-научных текстов, устных дискурсивных интеракций. Они определяют их логико-смысловую структуру, их содержание.

Не менее важной категорией, особенно в условиях полиглассической, поликультурной академической среды, является когнитивный стиль субъекта дискурсивной деятельности. Когнитивный стиль связан со «способами подачи и представления информации, особенностями ее расположения и структурации в дискурсе, со специфическим отбором когнитивных операций или их предпочтительным использованием в процессах построения и интерпретации текстов разных типов... Он имеет отношение к принципиальной способности человека осуществлять важнейшие когнитивные процессы, определяющие структуру языковой деятельности человека: повествование, описание, аргументацию, экспликацию, инструкцию» [6. С. 79—81].

Коммуникативно-речевой план учебно-научного дискурса в педагогической модели УНМД описывается через систему следующих категорий: единицы подсистемы языка, обслуживающей сферу дискурсивного взаимодействия, модус дискурса (устный/письменный, монологический/диалогический, полилогический); код коммуникации; тематический репертуар, типовые коммуникативные роли субъектов дискурсивной деятельности.

За прошедшие 50 лет методической школой РУДН проведено детальное описание основных единиц языка, обслуживающих учебно-научную коммуникацию, —

синтаксемы, словосочетания, предложения-высказывания текста. Выявлены и экспериментально подтверждены методически значимые параметры их описания. Разработаны лингводидактические классификации указанных единиц. Обоснованы приемы и способы их представления в учебных материалах. Так, к параметрам лингводидактического описания синтаксем относятся:

- 1) категориально-семантическое значение класса синтаксем (*лицо, предмет, существо, свойство* и т.д.);
- 2) морфологическая форма;
- 3) денотативная роль, которая присуща синтаксеме в модели предложения (локум, агенс, протагонист, пациент, инструмент — в терминологии М.В. Всеволовой [3]).

Презентация синтаксем осуществляется в составе коммуникативных синтаксических единиц — предложений-высказываний. Предъявляя модель предложения-высказывания, преподаватель знакомит студентов с основными типами синтаксем, которые ее формируют.

Предложение-высказывание в педагогической модели измеряется по следующим параметрам:

- 1) типовое значение класса предложений, обусловленное типовой языковой ситуацией: *воздействие протагониста на объектив* и т.д.;
- 2) структурная схема предложения, которая соотносится с его номинативным минимумом (она может быть как минимальной, так и расширенной), с указанием категориальной семантики и синтаксического значения ее структурных компонентов;
- 3) модификации модели предложения. Как показывает анализ, в учебно-научном медицинском дискурсе наиболее частотны функционально-целевые (модификации моделей, по которым строятся вопросительные, сообщающие, оптативные и побудительные предложения-высказывания) и структурно-семантические (субъектные, предикатные, субъектно-предикатные, субъектно-объектные, объектно-пассивные — в классификации Г.А. Золотовой [4]).

В учебных материалах классы предложений-высказываний представляются в виде комплексного речевого образца, в который, помимо перечисленных характеристик, включается вариант дискурсивной реализации предложения-высказывания.

Социокультурный план учебно-научного дискурса в педагогической модели представлен системой следующих категорий: социальные роли и социальный статус субъектов дискурсивной деятельности, отношения и социальная дистанция между ними; социально-культурные паттерны дискурсивного поведения субъектов, включающие ценностные ориентации, социокультурные нормы и правила дискурсивного взаимодействия, принятые в определенном сообществе. Каждая из перечисленных категорий представляется в системе этновариантов, изучение которых является значимым в полиглottической, поликультурной, поликонфессиональной академической среде российского вуза.

В условиях международно-ориентированного вуза владение социокультурными нормами и правилами русскоязычного учебно-научного дискурса становится

одним из решающих факторов успешности овладения иностранными студентами специальностью. Социокультурные нормы и правила учебно-научного дискурса фиксируются в академическом этикете, который обладает весьма существенной спецификой в образовательных системах разных стран. Проведенное нами анкетирование показало, что иностранные студенты без специального обучения не всегда понимают и позитивно оценивают этнокультурные различия подобного рода, им трудно адаптироваться в иной академической среде. Так, в ответах студентки из Монголии указывается, что отвечать громко на занятиях ей «запрещает родная культура». Каждому монгольскому студенту знакома пословица: «Громкий голос — у злого человека». В Танзании студент может отвечать только лишь после того, как преподаватель назвал его имя. В России отношения между преподавателями и студентами более демократичны. Есть различия и в отношении к учебе: например, как указал студент из Нигерии, русские студенты «всегда вовремя приходят на занятия, студенты из арабских и африканских стран постоянно опаздывают», что, по мнению студента, объясняется «спокойным отношением африканцев абсолютно ко всему, а также тем, что превыше всего они ставят семейные, а не общественные ценности».

Прозвучала и интересная с методической точки зрения просьба к преподавателям: в процессе объяснения в качестве примеров использовать только те реалии, которые есть в культуре, быту иностранных студентов. Необходимо также учитывать, что в учебно-научном дискурсе международно-ориентированного вуза преподаватель должен рассматривать как представителя определенной культуры не только студента, но и самого себя. Поведение преподавателя, не укладывающееся в рамки стереотипов студентов, может вызвать негативную реакцию аудитории и снижает эффективность педагогического процесса. Практическим результатом исследований в этом направлении стала разработка и включение в учебные пособия систем специальных упражнений, а также публикация учебного видеокурса «Диалоги на языке дружбы» [1], с помощью которого иностранные студенты овладевают социокультурными нормами, правилами, а также средствами — вербальными и невербальными, типичными для русскоязычного учебно-научного медицинского дискурса.

В заключение хотелось бы отметить, что разработанная методической школой профессионально-ориентированной лингводидактики РУДН педагогическая модель учебно-научного медицинского дискурса положена в основу разработанных в университете программ, учебников, учебных пособий, адресованных иностранным специалистам. Но хотелось бы сказать еще об одной, к сожалению, пока потенциальной области ее практического применения.

Учебная работа в полиэтнической, поликонфессиональной, поликультурной группе сложна и специфична. И для успешной организации образовательной деятельности в международно-ориентированном вузе необходимы совместные усилия всех специалистов — преподавателей как языковых, так и предметных кафедр. Но так случилось, что именно преподаватели РКИ, которые оказались самыми внимательными и гибкими, в плотную заняты разработкой психологических, дидакти-

ческих, обще- и частнометодических проблем обучения иностранных специалистов. Полученные в процессе исследования этих проблем результаты преподаватели РКИ РУДН используют при проведении методических семинаров для преподавателей специальных дисциплин, работающих в иностранной аудитории.

Такая работа, безусловно, дает положительные результаты.

Но только совместное продвижение преподавателей РКИ и преподавателей специальных дисциплин в решении этих проблем позволит сделать процесс профессионального образования иностранных специалистов более эффективным и адресным. Как написал известный российский ученый Н.Н. Моисеев, «нет для нации более важной задачи, чем развитие систем образования и воспитания, особенно в период ломки стереотипов поведения и традиций, который переживает не только наша страна, но и все планетарное сообщество. И именно та нация, которая сегодня сумеет создать более совершенную систему образования, сделается лидером XXI века» [12. С. 78].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балыхина Т.М., Гиринская Л.В., Гусева И.С., Куриленко В.Б., Макарова М.А., Румянцева Н.М., Смольярева Т.А. Диалоги на языке дружбы: Учебное пособие. — М.: Изд-во РУДН, 2010.
- [2] Воркачев С.Г. Лингвокультурный концепт: типология и области бытоаванич: Моно-графия. — М., 2007.
- [3] Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. — М.: Изд-во МГУ, 2000.
- [4] Золотова Г.А., Онищенко Н.К., Сидорова М.Б. Коммуникативная грамматика русского языка. — М., 1998.
- [5] Красных В.В. Структура коммуникации в свете лингво-когнитивного подхода: Коммуникативный акт, дискурс, текст: Дисс. ... докт. фил. наук. — М., 1999.
- [6] Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. — М., 1996.
- [7] Куриленко В.Б. Учебно-научные тексты-объяснения // Вестник РУДН. Серия «Русский язык нефилологам. Теория и практика». — 2004. — № 5. — С. 25—37.
- [8] Куриленко В.Б. Учебно-научные тексты-предписания // Вестник РУДН. Серия «Русский язык нефилологам. Теория и практика». — 2005. — № 6. — С. 107—118.
- [9] Куриленко В.Б. Обучение иностранных студентов стратегиям медицинского дискурса // Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур: Сборник статей Международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию образования РУДН. Москва, РУДН, 22—24 октября 2009 г. — М.: Изд-во РУДН, 2009. — С. 280—284.
- [10] Куриленко В.Б. Медицинский дискурс как средство учебной адаптации иностранных студентов — будущих врачей // Адаптация и саморегуляция личности: Материалы III Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 21—22 сентября 2010 г. Часть I / Науч. ред. В.И. Казаренков. — М.: Изд-во РУДН, 2010. — С. 114—118.
- [11] Макаров М.Л. Основы теории дискурса. — М., 2003.
- [12] Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. — М.: Молодая гвардия, 1990.
- [13] Олеиков М.Ю. Лингвоконцептуальный анализ дискурса (теоретический аспект) // Дискурс, концепт, жанр. — Нижний Тагил: НТГСПА, 2009. — С. 68—85.
- [14] Harre R., Gillett G. The Discursive Mind. — London; Thousands Oaks, 1994.

PEDAGOGIC MODEL OF ACADEMIC MEDICAL DISCOURSE

V.B. Kurilenko, M.A. Makarova

Russian language chair

Medical faculty

Peoples' Friendship University of Russia

Miklukho-Maklaya, str., 6, Moscow, Russia, 117198

Article considers analysis of content and structure of pedagogic model of academic medical discourse. Basic levels and categories of the model are analyzed, main criteria of their linguodidactic interpretation are revealed.

Key words: discourse, academic discourse, medical discourse, methods of teaching Russian to foreign specialists.

ПАДЕЖИ КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАТИВНОГО ПРОГНОЗА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

С.А. Лутин

Кафедра русского языка
Московский авиационный институт (ГТУ)
Волоколамское ш., 4, Москва, Россия, 125993

Статья посвящена развитию положения Г.П. Мельникова о прогностических свойствах языков с событийным коммуникативным ракурсом применительно к русской падежной системе.

Ключевые слова: грамматика, категория падежа, падежная система русского языка.

Выдающийся российский лингвист Г.П. Мельников, создатель системной лингвистики и системной типологии языков, говоря о главном системообразующем свойстве флексивных языков номинативного типа, подчеркивал, что «каким бы ни был реальный *повород* для коммуникации и тот конечный *сюжет*, который в результате воспринятого сообщения создаст в своем сознании слушающий под воздействием *смысла высказывания*, смысл этот по возможности должен направлять творческое воображение слушающего по такому руслу, чтобы сюжет „просматривался“ через сценарий *развивающегося события*, т.е. в *событийном* коммуникативном ракурсе... по мере разрастания однородного языкового коллектива становится все более целесообразным именно событийный коммуникативный ракурс, ибо никакой иной... не обеспечивает для слушающего такой **высокой способности прогнозирования** и, следовательно, надежного восприятия содержания при очень длительных цепях передачи и ретрансляции сообщений, характерных для больших однородных языковых коллективов, и только для них» [1. С. 118].

Способность прогнозирования может быть обеспечена, по Г.П. Мельникову, такой техникой передачи информации, которая предусматривает «возможность проверки совпадения того, что хотел выразить говорящий, с тем, что понял слушающий. Но для этого говорящий должен сообщить слушающему, хотя бы в общих чертах, каков его замысел, чтобы слушающий мог сравнить этот замысел с реально услышанным сообщением и в случае совпадения убедиться, что содержание понято правильно, а в случае несовпадения — прервать говорящего и выявить причину недоразумения» [1. С. 117].

Одним из основных элементов языковой техники, обеспечивающей ту способность прогнозирования, о которой говорил наш учитель и которую мы называем *коммуникативным прогнозом*, является в русском языке система падежей.

В ряде наших ранее опубликованных работ мы определили падеж существенного как словоизменительную грамматическую категорию, выражирующуюся в системе противопоставленных друг другу рядов форм, *с помощью которых оформляется представление говорящего (пишущего) о коммуникативно значимой роли каждого из участников описываемой ситуации* [2. С. 8].

Это определение напрямую связано с пониманием Г.П. Мельниковым типов композиции высказывания, имеющего целью изобразить сюжет в виде развивающегося события: «Сначала должен быть назван *субъект*, из знаний хотя бы самых общих свойств которого слушающий делает предположение, какое *действие* может осуществить этот субъект. Далее должно быть названо действие с формальным указанием на то, что именно данный субъект является его производителем и *инициатором*. После этого у слушающего (в тексте монографии написано „...у говорящего...“, что является явной опиской автора или наборщика) возникают предположения, какого класса „соучастники“ могут быть втянуты в результате данного *ициального действия* и какова доля их участия в развивающейся таким образом *системе действий*, т.е. в *событии*. Если эти прогнозы подтверждаются тем, что дальше сообщает говорящий, то тем самым практически оказывается исключенной возможность, что содержание понято неверно» [1. С. 117—118].

В развитие приведенных основополагающих взглядов Г.П. Мельникова мы хотели бы рассмотреть в данной статье те *виды и механизмы коммуникативного прогноза*, которые обеспечиваются в русском языке падежной системой.

Каким образом, увидев слово в том или ином падеже, слушающий понимает, на какую роль соответствующего референта в описываемом событии пытается указать ему говорящий? Иначе говоря, какие именно предположения о роли и месте референта в событии можно сделать на основании падежной маркировки его имени в предложении (сintагме)?

Вместе с тем было бы интересно понять, какие предположения о месте и роли самой словоформы в данном предложении (сintагме) можно сделать, исходя из падежной маркировки имени?

С другой стороны, если мы можем ответить на предыдущие вопросы, то не можем ли мы, ориентируясь на знания о роли референта в описываемом событии и его имени в предложении, сделать какие-либо предположения о содержании самого события и о синтагматическом окружении слова *лишь по его падежному оформлению*? Другими словами, можем ли мы осуществить не только «отглагольный», но и «*отыменной*» прогноз, что особенно важно для русского языка как языка с нефиксированным порядком слов.

Мы предполагаем, что на основании падежной формы существительного потенциально можно сделать следующие виды коммуникативного прогноза: (1) функциональный прогноз, т.е. прогноз коммуникативно значимой роли референта в описываемом событии; (2) синтаксический прогноз, т.е. прогноз синтаксической роли имени референта в предложении; (3) прогноз грамматической дистрибуции, т.е. прогноз категориальных грамматических свойств окружающих эту словоформу компонентов высказывания; (4) прогноз лексической дистрибуции, т.е. прогноз лексического окружения. При этом любой падеж способен обеспечить функциональный прогноз; способность обеспечить остальные виды прогноза присуща падежам лишь выборочно.

Если слово употреблено в одном из косвенных прилагольных падежей, то общающимся на русском языке становится, в первую очередь, понятным, что соответствующий референт является непосредственным участником актуально

описываемой ситуации, в отличие от ИП, который сам по себе указывает лишь на потенциальную готовность референта участвовать в событии в качестве его генератора (инвариантную функцию ИП мы определяем как *маркирование имени генератора потенциального события* [2. С. 11]). Во-вторых, становится понятно, что он не является генератором данного события. Роль же и степень его участия в событии маркируется говорящим и понимается слушающим посредством того или иного падежа. Поясним данные положения на примере двух падежей — творительного и именительного. Если говорящий маркирует имя партнера творительным падежом (далее — ТП), то он, в первую очередь, указывает слушающему на высокую степень причастности референта к развитию события — участие в качестве вторичного генератора (инвариантной функцией творительного падежа является *маркирование имени вторичного генератора события*) [2. С. 14]. Таким образом, падежная форма ТП обеспечивает функциональный прогноз.

Однако, в отличие от ИП, о котором подробнее будет сказано ниже, ТП обладает широким кругом собственно падежных значений. Поэтому далее, опираясь на лексическое значение слова и сопоставляя его с кругом потенциальных грамматических значений этого падежа (орудийного, совместного действия, объектного и т.д.), реципиент может с достаточной высокой степенью вероятности сделать прогноз о **текущем лексико-грамматическом значении** словаформы в данном предложении и уже на основании этого сделать достаточно уверенный синтаксический прогноз. Так, например, будучи маркированной ТП, словоформа *топором* вероятнее всего будет иметь текущее орудийное значение в силу орудийной семантики самой лексемы и наличия среди потенциальных грамматических значений ТП орудийного значения. Имея такое лексико-грамматическое значение, словоформа *топором* не может быть объектом действия и, следовательно, косвенным дополнением, а может быть лишь **обстоятельством**, способствующим реализации действия (синтаксический прогноз). При этом, безусловно, нельзя исключить и другой синтаксической роли этой словоформы в беспредложном ее употреблении (например, дополнения в предложениях со словосочетаниями *любоваться/интересоваться/быть довольным топором*), поскольку сам ТП может иметь и грамматическое значение объекта действия; но оно будут менее ожидаемо и прогнозируемо, чем орудийное.

Так, если в рассказе встретится правильное со всех точек зрения предложение *Топором этим он всегда восхищался*, то такой рассказ должен быть с высокой степенью вероятности продолжен описанием особых свойств названного топора, которые и вызвали столь «непрогнозируемый» глагол и столь маловероятную синтаксическую роль словаформы *топором*. Если же говорящий на этом остановится, возникнет то самое несовпадение коммуникативного прогноза слушающего (который ждет лексическую дистрибуцию «рубил/убил» и обстоятельственного значения) с реально услышанным сообщением; и слушающий будет вынужден «прервать говорящего и выявить причину недоразумения» [1. С. 117] с помощью, например, вопроса: «*A почему (этот топор вызывает такое восхищение)?*»

Если рассмотреть с указанных позиций словоформу *книгой*, где значение лексемы не имеет никакой особой коннотации, то, услышав (увидев) эту словоформу,

реципиент, исходя из лексического значения этого слова, представления об инвариантной функции ТП и о круге потенциальных грамматических значений этого падежа, с достаточной степенью вероятности может предположить, что оно выступит в предложении в своем объектном значении, став дополнением при глаголах группы *любоваться/интересоваться/быть довольным*. Прогнозируемое с достаточной уверенностью появление глаголов этой группы говорит о том, что даже лексически не коннотированное слово, оказавшись в форме ТП, обладает способностью и к грамматическому, и даже к лексическому прогнозу. Это не значит, что нам не может встретиться другой контекст (например, с орудийным значением: *ударить одноклассника книгой по голове*), но его вряд ли можно считать прогнозируемым, т.е. в данном случае таким, к которому предрасположена словоформа *книгой*.

Ничем принципиально не отличаются и прогностические свойства, например, словоформы *лесом*: вероятнее всего, это будет обстоятельство (синтаксический прогноз) при глаголе движения (прогноз лексической и грамматической дистрибуции), при этом падежная форма этого обстоятельства будет указывать на то, что референт участвует в развитии события не просто как место его протекания (в отличие от *по лесу, в лесу*), а как вторичный генератор этого события: по аналогии с *дорогой, тропинкой*, он как бы (т.е. метафорически) ведет путника, определяя маршрут его движения (функциональный прогноз). При этом оговоримся еще раз: речь идет именно **о прогнозе, т.е. вероятностном предположении** определенных свойств; так, в случае со словоформой *лесом* возможно и ее объектное употребление (*интересоваться, любоваться, быть довольным лесом*), но почти невозможно орудийное, социативное, временное и т.д. значения.

Другими словами, мы можем не только однозначно предположить словоформу в ТП после, например, глагола *интересоваться*, но и с определенной степенью вероятности предположить объектное значение словоформы *книгой* и, следовательно, ее синтаксическую роль дополнения при глаголах группы *интересоваться*, т.е. осуществить не только «отглагольный» прогноз грамматической дистрибуции (традиционно признаваемый и называемый управлением), но и «отыменный» прогноз грамматической и даже лексической дистрибуции.

Ничем принципиально не отличается ситуация и с одушевленными существительными, которые, будучи маркированы ТП, оказываются предрасположенными либо к предикативному употреблению при знаменательных и полузнаменательных связках типа *стать, являться, считаться кем-л./чем-л* (*стать отцом, считаться героем* — очевидная возможность «отыменного» грамматического и лексического прогноза), либо к субъектному в пассивных конструкциях (*Дом построен рабочими* — грамматический прогноз пассивной конструкции, при невозможности, правда, лексического прогноза на основе семантики ТП).

Подчеркнем еще раз: при «отыменном» прогнозе есть именно предрасположенность, большая вероятность, прогнозируемость, хотя и нет однозначности; но **выбор из двух — это уже не выбор из всех**, т.е. налицо высокая прогностическая способность).

Таким образом, по отношению к глагольным словосочетаниям с беспредложным ТП мы можем говорить об их **двустворонней лексико-грамматической прогнозируемости**, а по отношению собственно к ТП о том, что на основе его грамматических свойств:

- функциональный прогноз возможен (+);
- синтаксический прогноз возможен (+);
- прогноз грамматической дистрибуции возможен (+);
- прогноз лексической дистрибуции возможен (+).

Рассмотрим с этой точки зрения именительный падеж (далее — ИП), инвариантную функцию которого мы определяем, напомним, как **маркирование имени генератора потенциального события** [2. С. 11].

Это значит, что, увидев/услышав слово в ИП, адресат может с высокой степенью вероятности предположить, что далее может последовать высказывание, в котором референт названного в ИП имени будет изображен говорящим в качестве генератора последующего события. Другими словами, исходя из представления об инвариантной функции ИП, можно сделать прогноз о той **функции**, в которой говорящий предполагает изобразить референт данного имени, т.е. осуществить функциональный прогноз.

С другой стороны, мы не можем по одной лишь словоформе в ИП сделать никакого синтаксического прогноза, т.е. прогноза о синтаксической роли словоформы в предложении: сам ИП не указывает нам на то, является ли слово подлежащим (субъектом (*Книги лежат на столе*) или объектом (*Книги прочитаны*)), или входит в сказуемое (*Мое главное увлечение — книги*), или выступает в роли именительного представления (*Москва!.. Как много в этом звуке...*) — никакой собственно синтаксической информации словоформа в ИП сама по себе не несет.

Не можем мы сделать и никакого прогноза о грамматической дистрибуции словоформы в ИП, т.е. сделать предположение хотя бы о каких-нибудь категориальных грамматических свойствах компонентов высказывания, окружающих эту словоформу.

Что касается возможности прогнозирования лексической дистрибуции на основе падежного значения, то об этом вообще нельзя вести речь применительно к ИП, т.к. этот падеж не имеет собственно падежного значения, как, например, значение орудийности у ТП или локативности у ПП (ср.: говоря о наличии различных значений у различных падежей, таких как адресата, орудийности и т.п., авторы Грамматики-80 отмечают, что в этом смысле «субъектное значение им. п., как правило, ничем не осложнено» [3. § 1157]), т.е. падежная маркировка не привносит в лексическую семантику словоформы никакого дополнительного семантического оттенка. Другими словами, прогноз лексической дистрибуции словоформы в ИП осуществляется исключительно на основе лексической семантики слова.

Таким образом, на основе **грамматических** свойств ИП:

- функциональный прогноз возможен (+);
- синтаксический прогноз невозможен (-);
- прогноз грамматической дистрибуции невозможен (-);
- прогноз лексической дистрибуции невозможен (-).

К сожалению, объем данной статьи не позволяет нам рассмотреть с указанных позиций все русские падежи. Несмотря на это, нам хотелось бы в заключение привести полную таблицу прогностических способностей русских падежей, которая, на наш взгляд, выглядит следующим образом (табл.).

Таблица

Таблица прогностических способностей русских падежей

Падеж	Вид прогноза			
	функциональный	синтаксический	прогноз грамматической дистрибуции	прогноз лексической дистрибуции
Именительный	+	-	-	-
Родительный приименный	+	-	-	-
Дательный	+	+	+	+
Винительный	+	+	+	-
Творительный	+	+	+	+
Предложный	локатив	+	-	-
	делибератив	+	-	+

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Мельников Г.П. Системная типология языков: Принципы, методы, модели. — М.: Наука, 2003.
- [2] Лутин С.А. Системно-функциональный анализ категории падежа в русском языке: Автореф. дисс. ... докт. филологич. наук. — М.: Изд-во РУДН, 2008.
- [3] Грамматика русского языка. — М., 1980. — Т. I—II.

RUSSIAN CASES AS A MEANS OF COMMUNICATIVE FORECAST

S.A. Lutin

Russian language chair

Moscow Aviation Institute

Volokolamskoye shosse, 4, Moscow, Russia, 125993

The article is dedicated to the development of Melnikov' thesis of a forecasting ability of the languages with Event Communicative Perspective which is applied to the Russian Case system.

Key words: grammar, category of case, case system of Russian language

ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПОРТУГАЛЬСКОЙ ЛЕКСИКИ

О.А. Сапрыкина

Кафедра иберо-романского языкознания

Филологический факультет

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Ленинские Горы, 1, Москва, Россия, ГСП-2, 119992

Статья посвящена проблеме территориальной дифференциации португальской лексики. В работе представлена парадигма территориально маркированных португальских лексических единиц, включающая панпортугализмы, вариантизмы, диалектизмы и регионализмы.

Ключевые слова: словарный состав португальского языка, территориально маркированные лексические единицы, вариантизмы, диалектизмы, регионализмы, креольские языки с португальским лексификатором.

Словарный состав современного португальского языка дифференцирован в соответствии с формами его существования и функциональными стилями. Парадигму территориально маркированных лексических единиц составляют панпортугализмы, вариантизмы, диалектизмы и регионализмы.

В португальском языке выделяются такие формы его существования, как национальные варианты, автономные в пределах национальной общности (португальский язык Португалии, или пиренейский вариант португальского языка, бразильский вариант, или португальский язык Бразилии, ангольский вариант, мозамбикский вариант, а также национальные варианты других независимых португалоговорящих стран — Гвинеи Бисау, Кабо Верде, Сан-Томе и Принсипе); территориальные диалекты, представляющие территориально ограниченные формы существования языка; входящие в диалекты местные говоры; социальные диалекты, принадлежащие определенным социальным группам, и, наконец, литературный язык, или обработанная форма общенародного языка.

Слова, входящие в основной фонд словарного состава общенародного португальского языка, в его активную часть, понятные всем говорящим на португальском языке, считаются панпортугализмами.

Слова, характерные для одного из вариантов португальского ареала, являются вариантизмами и в соответствии с национальной спецификой — бразилизмами и африканализмами. Последние, в свою очередь, делятся на лексические единицы Анголы, Мозамбика и других лузофонных стран в Африке.

Важная проблема пиренейского варианта португальского языка — существование диалектов и характеризующих их лексических единиц — диалектизмов.

Если под языком понимается определенная система коммуникативных средств, которая используется в данном этническом коллективе для всех типов общения и может иметь внутренние различия территориального, социального и функционально-стилевого порядка, то диалект — это один из территориальных вариантов системы коммуникативных средств, который используется частью этнического коллектива и характеризуется функциональной ограниченностью.

В отечественной науке о языке сложилась фундаментальная школа ареальной лингвистики, главная задача которой — изучение языковых явлений в их пространственной протяженности и межъязыковом взаимодействии. Ареальная лингвистика тесно связана с диалектологией, которая исследует местные территориальные разновидности языка — диалекты. Диалектологический ракурс предполагает исследование особенностей, специфики территориальных диалектов, установление фонетических, грамматических и лексических черт, которые отличают данные диалекты от других. Важнейшие понятия диалектологии — диалект, говор и наречие.

В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой различаются:

— говор англ. *subdialect*, фр. *patois*, исп. *subdialecto* — разновидность (вариант) языка, используемая в общении небольшого территориально связанного коллектива;

— диалект англ. *dialect*, фр. *dialecte*, нем. *Mundart*, исп. *dialecto* — разновидность (вариант) данного языка, употребляемая более или менее ограниченным числом людей, связанных тесной территориальной, профессиональной или социальной общностью и находящихся в постоянном и непосредственном языковом контакте;

— наречие англ. *dialect* — крупная разновидность языка, объединяющая группу говоров [1].

В зарубежной португалистике сформировались два направления в диалектологии, каждое из которых пользуется своей системой принципиальных понятий — *dialecto*, *subdialecto*, *falar*, *subfalar*, *variedade*. Есть небольшие расхождения между учеными и в отношении того, где проходят границы тех или иных территориальных разновидностей португальского языка. Нет согласия в том, что касается диалектного членения пиренейской разновидности португальского языка и его бразильского варианта.

Так, основоположник португальской диалектологии, известный португальский филолог Ж. Лейте де Вашконселуш выделял в лузитанском ареале четыре диалекта (*dialectos*): *interamnense* «интерамненский» (распространенный на северо-западе Португалии), *transmontano* «трансмонтанский» (область его бытования — северо-восточная провинция Траз-уж-Монтеш), *beirão* «бейронский» (распространенный в центральной провинции Бейра) и *meridional* «южный» (употребляемый в ареале между Мондегу и Гуadianой). Каждый из диалектов состоит, по мнению ученого, из поддиалектов (*subdialectos*). Их всего — 12 [3].

Согласно Ж. Лейте де Вашконселушу, интерамненский диалект подразделяется на три поддиалекта: *alto-minhoto* «алту минью» (между реками Минью и Лима), *baixo-minhoto* «байшу минью» (между реками Лима и Доуру), *baixo-duriense* «байшу доуру» (между Тамегой и Коргу). Трансмонтанский диалект включает пограничный поддиалект (*raiano*), поддиалекты «алту доуру» (*alto-duriense*) и западно-центральный (*occidental* e *central*). В бейронском отличаются друг от друга *alto-beirão* «алту бейрао», *baixo-beirão* «байшу бейрао» и *occidental* «западный бейронский». В южном диалекте дифференцированы *estremonho* «эштременью», *alentejano* «алентежанский» и *algarvio* «алгарвийский» поддиалекты.

Особую группу среди территориальных разновидностей языка образуют, по Вашконселушу, так называемые «языки-диалекты» co-dialectos, под которыми ученый имеет в виду языковые образования, которые в грамматическом отношении больше, чем все другие романские языки, близки португальскому и похожи на него в соблюдении одних и тех же специфических законов, но в тоже время на плане литературного и национального языка не находятся с ним в таком же родстве, как, например, говоры Бейры или Алгарве [3]. К таким промежуточным диалектам относятся риодонореш *riodonorêš*, гуадрамилеш *guadramilêš* и мирандеш *mirandêš*, распространенные на северо-востоке Португалии.

В свою очередь крупнейший португальский диалектолог М.де Пайва Болео указывает на относительную языковую гомогенность пиренейского варианта португальского языка, выделяя на португальской территории только три диалекта — риодонореш, гуардамилеш и мирандеш [5].

В словарном составе пиренейского варианта современного португальского языка диалектизмы преобладают в тех районах, где доминирует, в основном, сельское население: *cairela* «тесъма» (Алентежу); *luchoso* «грязный» (Алгарве).

Очень своеобразны диалектизмы португальского севера. В северном диалекте среди лексических диалектизмов различаются собственно лексические диалектизмы — синонимы слов литературного языка и семантические диалектизмы, которые имеют иное, чем в литературном языке, значение: так, «вещалка» на севере — *cruzeta* (лит. *cabide*), «туфли» — *calcantes* (лит. *sapatos*), «зонтик» — *chuço* (лит. *guarda-chuva*), «хлеб», «батон» — *molete* (лит. *pão*, *carcaça*), «маленькая чашечка кофе» — *cimbalo* (лит. *bica*), «сковорода» — *sertã* (лит. *frigideira*), «рядом со мной» — *à minha beira* (лит. *ao pé de mim*).

На островных территориях, принадлежащих Португалии, — на Азорских островах и на острове Мадейра, — распространены регионализмы. Существует две этнические разновидности регионализмов — азоризмы и регионализмы Мадейры (*madeirense*).

На Азорских островах много фонетических регионализмов, и среди них — слова с протезой щелевых согласных: *os jouvidos* (*os ouvidos*), *prás jaulas* (*prás aulas*) или слова, на которые распространяется действие ламбдаизма: *ardeia* (*al-deia*). В азорском словаре много переосмысленных заимствований из английского языка: *can't* «холодный».

Многочисленны регионализмы о. Мадейра. В их числе — фонетические регионализмы, этнографизмы, слова-синонимы (*buzico* «ребенок») и семантические диалектизмы (*palhetes* «спички», *vadio* «ленивый», *arribar* «выздороветь»).

Бразилизмы — самый большой разряд вариантизмов. Бразилизмы характерны для словарного состава бразильского варианта португальского языка.

В Бразилии выделяется пять диалектных зон: северный диалект (штаты Рондуния, Акре, Амазонас, Рорайма, Пара, Амапа, Токантинс), северо-восточный диалект (штаты Мараньян, Пиауи, Сеара, Риу Гранде-ду-Норте, Параиба, Пернамбуку, Сержипе, Баия), юго-восточный диалект (штаты Минас Жераис, Эспириту Санту, Рио-де-Жанейро, Сан-Пауло), южный диалект (штаты Парана, Санта Катарина, Риу-Гранде-ду-Сул) и западный диалект (штаты Мату-Гросу-ду-Сул, Мату-Гросу, Гойас, Федеральный округ).

Происхождение бразилизмов различно. Некоторые из них сохранили значения, которые когда-то были присущи португальским словам (в современном португальском языке они считаются устаревшими): *físico* «врач», *assistir* «жить».

В других бразилизмах произошло переосмысление первоначальных значений слова: *prosa* «проза» → «словоохотливый», «разговор»: *ele é muito prosa; dar dois dedos de prosa; fique, para darmos uma prosa; freguês* «клиент», «посетитель» → «человек»: *está aí um freguês mal encarado; boia* «буй» → «еда», «прием пищи»: *está na hora de boia; queimado* «сожженный» → «сердитый», «разъяренный»: *ele ficou queimado ao saber do cambalacho.*

Часть бразилизмов обязана своим происхождением языкам южноамериканских индейцев (в основном, тупи-гуарани): *mandiosa* «маниока»; *tapioca* «тапиока»; *quiaba* «киабо» (плод стручкового растения *quiabeiro*); *cirupira* «курупира» (рыжеволосый гном с вывернутыми назад ногами); *caipora* «каипора» (хранитель и хозяин леса).

Корни значительной части бразилизмов надо искать в языках африканских народов, особенно йоруба-наго: *orixá* «божество», *Iemanja* «Морская царица», *candomblé* «кандомблé» (культовый обряд), *macumba* (культовый обряд). Некоторые бразилизмы прошли непростой путь развития: из языков индейцев они были заимствованы в испанский и затем, как испаноамериканизмы, пополнили лексический состав португальского языка Бразилии: *garoa* < кечуа «смог».

Особую группу среди вариантизмов в португальском ареале составляют африканализмы. Значительную часть африканализмов образуют бантуизмы — лексические единицы, заимствованные из языков банту. Среди них — названия животных, растений, предметов культа, музыкальных инструментов, предметов одежды, кушаний, оружия, а также имена родства:

Impala	«антилопа»
mamba или nhoca	«змея»
Pacaza	«буйвол»
embondeiro	«баобаб»
mutovana	«камулет»
cuxé-cuxé	«колдовство»
lobolo	«выкуп за невесту»
marimba	музыкальный инструмент типа ксилофона
xigula	«военный танец»
capulana	«украшение»; «длинный кусок материи, служащий в качестве юбки, платья»
machamba	«поле»
canhangulo	«ружье», «винтовка»
catembe	«напиток»
chibaba	«соус»
mamana	«мать»
tatana	«отец»
kokwana	«дед»
cazula	«младший сын» (ребенок)
kanimambo	«спасибо!»

Для африканизмов в целом характерны семантические сдвиги — появление новых производных значений (переосмысление исконных португальских слов): *mentir* «лгать» означает «притворяться»: *mentia que dormia* «притворялся, что спал»; *chapa* «пластинка», «дощечка» → «заплатка»; *contribuir* «вносить вклад» → «высказать мнение»; *apanhar-se* «попасться» → «встретиться с кем-либо»; *aberto* «открытый» → «интересующийся кем-то».

В лексике английского варианта есть целый ряд слов, которые претерпели подобный семантический сдвиг. Это — анголизмы: *convívio* «общение» → «праздник»; *achado* «найденный» → «высокомерный»: *ele é muito achado*; *confiado* «заслуживающий доверия» → «честный»: *ele é um amigo confiado*; *colocar* «ставить» → «лишить возможности двигаться»: *Primeiro colocaram-me, depois roubaram-me* «Сначала меня лишили возможности двигаться, а затем ограбили»; *disparatar* «нести чепуху» → «оскорблять»: *A quitandeira disparatou-me*; *sorteado* «разнообразный, разных сортов» → «счастливый»: *Ele é um indivíduo sorteado*.

Отдельно стоит сказать о лексических особенностях, характеризующих креольские языки на португальской основе. Креольские языки, лексификатором которых является португальский язык, начали возникать в разных частях света с XVI в. — в эпоху Великих географических открытий.

Социолингвистический процесс, который привел к возникновению креольских языков, называется пиджинизацией. Пиджинизация протекает при несистематических и ситуативно ограниченных контактах между разнозычными общностями. В результате формируется редуцированный, вспомогательный язык, не родной ни для кого — пиджин. Если коммуникативные функции пиджина значительно расширяются и он становится родным для определенного коллектива носителей, появляется креольский язык.

В результате смешения языков в Африке возникли креольские языки двух кластеров — верхнегвинейского и нижнегвинейского. К верхнегвинейской группе креольских языков относятся кабовердийский креольский язык — *Kabuverdianu* (Кабо-Верде, 926 тыс. человек), гвинейский креольский язык — *Kriol, Kiriol* (Гвинея-Бисау, Сенегал, 600 тыс. человек). К нижнегвинейской группе креольских языков относятся анголар — *Angolar* (о. Сан-Томе, 5 тыс. человек), аннобонское наречие — *Annobonense, Fá d' Ambô* (о. Аннобон, 5 тыс. человек), принсипийское наречие — *Principeense* (о. Принсили, ок. 200 человек), форру — *Forro* (о. Сан Томе, 70 тыс. человек).

В Индии сформировались две группы креольских языков — на севере Индии и у берегов Кералы. В северной индо-португальской группе выделяются даманский диалект — в Дамане (ок. 2 тыс. человек), диу-диалект и кристи (штат Махараштра).

В Шри-Ланке распространен шри-ланкийский португало-креольский язык.

В Китае сохраняется макаэнсе — *Macaense* (аомыньский португало-креольский язык). На Малайском архипелаге сохранился только один креольский на португальской основе — малаккское наречие — *Papiá Kristang* (Малакка и Сингапур, 5,5 тыс. человек). Приведем в качестве примеров несколько лексических единиц из гвинейского креольского языка: *limaria* «животное»; *maxebim* (*mancebinho*) «юноша»; *danâ* «повреждать», «портить»; *riba* «возвращаться».

Территориально маркированная лексика часто используется в языке художественной литературы для придания особого этно-национального колорита речи автора или персонажей, для стилизации слога.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Едиториал УРСС, 2004.
- [2] Cunha C. Língua portuguesa e realidade brasileira. — Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1972.
- [3] Leite de Vasconcelos J. Esquisse d'une Dialectologie Portugaise. — Lisboa: INIC, 1901.
- [4] Lindley Cintra L.F. Estudos de Dialectologia Portuguesa. — Lisboa: Sá da Costa, 1983.
- [5] M. de Paiva Boléo e M.H. Santos Silva. Mapa dos dialectos e falares de Portugal continental, IX Congresso Internacional de Linguística Românica. — Actas, vol. III, Lisboa, 1962. — Pp. 85—112.

TERRITORIAL DIFFERENTIATION OF THE PORTUGUESE VOCABULARY

O.A. Saprykina

Ibero-romanic department of the Philological Faculty
Moscow State University named after M.V. Lomonosov
Leninskie Gory, MSU, 1 Building, Moscow, Russia, 119992

The article is devoted to the problem of the territorial differentiation of the Portuguese vocabulary. The author gives a paradigm of the territorial marked portuguese words that includes panporugalisms, variantisms, dialectisms and regionalisms.

Key words: portuguese vocabulary, territorial-group words, variantisms, dialectisms, regionalisms, creolized languages with the portuguese lexificator.

ЭКСПАНСИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОЙ КИТАЙСКОЙ И РОССИЙСКОЙ ПРЕССЕ

Цзан Вэньцянь (КНР)

Кафедра журналистики

Шэньянский спортивный институт

ул. Дзыньцяньсундуналу, 36, район Судзятунь,
г. Шэньян, КНР, 110102

Рассмотрение экспансии иноязычных слов в китайской и российской современной прессе позволяет нам выявить их общие языковые черты в целях усиления взаимопонимания и увеличения международного общения.

Ключевые слова: экспансия иноязычной лексики, язык средств массовой информации, русский язык, китайский язык.

Лексика любого языка постоянно пополняется, обогащается, обновляется. Заметно, что в последние десятилетия язык еще с большей интенсивностью пополняется заимствованными словами в прессе Китая и России.

Небывалая экспансия иноязычной лексики наблюдается во всех сферах жизни: политической, экологической, культурной, нравственной. Это происходит потому, что общество вступило в новую общественно-политическую формацию, а также свободные рыночные отношения. А выбор иноязычного слова, выражения, синтаксиса и композиции для большинства современной прессы России и Китая зависит от темы и содержания, от предположительного круга читателей и, естественно, от индивидуальности самого автора.

Иноязычные слова, встречающиеся в современной прессе, можно классифицировать по сферам употребления. Большинство из них встречаются в современной русской и китайской прессе делового характера.

В первую очередь можно встретить экономические термины, такие как *инвестор* <投资者>, *инновации* <创新>, *брэндинг* <品牌>, *пенсионный фонд* <养老金>, *банкоматы* <提款机>, *терминалы* <终端> и т.д.

Кроме того, широко используются иноязычные слова, которые относятся к разряду экзотизмов (*мэр* <市长>, *префект* <州长>, *спикер* <议长>, *президент* <总统>); названий новых предметов компьютерной техники (*плеер* <播放器>, *нейджер* <寻呼机>, *компьютер* <电脑>, *ноутбук* <笔记本电脑> и др.); новых сфер деятельности (*маркетинг* <营销>, *трейдинг* <贸易>, *лизинг* <租赁>, *мерчендайзинг* <销售>) и должностей (*брокер* <代理人>, *менеджер* <经理>, *дистрибутор* <经销商>, *риэлтор* <房地产经纪人>).

К новым условиям общественной жизни приспособливается и журналистский язык России и Китая, вырабатывая различные средства усвоения (адаптации) иноязычных слов в заимствующем языке. Примерами могут служить *кредитка* <信用卡>, *мобильник* <手机> и т.д.

Много иноязычных слов можно найти в специализированных изданиях, посвященных компьютерной технике. Так в статье «Обман в Интернете» (журнал «Мир компьютеров», № 1 за 2005 г.) иноязычные слова занимают не менее 50% от объема всего текста: *«В этой статье я не буду говорить о вирусах. Троянцы, червь, файловые вирусы... О них уже говорено-переговорено, и еще одна, не слишком талантливая заметка не изменит сложившейся ситуации. Речь пойдет о другом, если вдуматься, не менее вредном (то есть приносящем неудобства, и потерю) виде обмана. О „недобросовестной рекламе“.* Опять же, сразу оговорюсь — разговор не о спаме. Рассуждениями о нем так же забиты гигабайты дискового пространства и тонны бумаги. Нет, речь пойдет, казалось бы, о самом безобидном виде распространения недобросовестной рекламы — о всем привычных веб-страничках».

Здесь, например: *гигабайты дискового пространства <千兆字节磁盘空间>, веб-страничках <网页>* — вся эта иноязычная лексика используется не только в российских, но и в китайских современных СМИ. Кроме того, *вирусы <病毒>* — это пример семантического неологизма, означающего программы, способные испортить программное обеспечение на компьютере. *Троянцы <木马> и черви <蠕虫>* — разновидности вирусов. *Спам <垃圾邮件>* — массовые почтовые рассылки по Интернету.

Иноязычная лексика часто встречается в рекламных изданиях и рекламе, размещаемой в современной прессе России и Китая. Например: *сэконд хэнд <二手>* — «одежда, бывшая в употреблении», от англ. second-hand «подержанный, из вторых рук» («倒闭还是扩张 重庆二手房市场开局扑朔迷离» («Чунцин Вечерние новости», 03.04.2011): *«В-третьих, в нее можно играть вне зависимости от того, есть ли у тебя деньги: можно быть выдающимся игроком в моду, одеваясь в вещи массовых марок или в гениальные находки из сэконд-хэнда, а можно...»* («Ведомости». 2011. № 12); *фургон <货车>*: *«Ночью у Дворцового моста почтовый фургон попал в аварию»* («АиФ», 01.04.2011) и др.

Тенденция к «американизации» русской и китайской жизни находит свое отражение в китайской и российской современной прессе, что выражается в проникновении в нее многочисленных англицизмов и американлизмов (слов, заимствованных из английского языка и его американского варианта). Например: *митинг <反弹>, инфляция <通胀>, импорт <进口>, интервью <采访>, шампунь <洗发液>, кекс <松饼>, крекер <饼干>* и др.

Среди иноязычной лексики выделяются слова, которые пришли в язык российской и китайской прессы из другого языка как наименование нового предмета, новой реалии, или являются словами-терминами, имеющими интернациональный характер. Например, *казино <赌场>, порнобизнес <色情>, Интернет <互联网>, реанимация экономики <经济复苏>, политический бомонд <政治精英>, пакет программ <软件包>, экспансия <扩张>* и др.

В последнее время прочно вошли в жизнь китайского и российского народа новые предметы, а в язык — обозначающие их наименования. Например: *тостер <烤面包机>* — от англ. toaster «приспособление для поджаривания тостов» (от toast «поджаренный ломтик хлеба, гренок»); *шейкер <振动筛>* — от англ. shaker «сосуд для приготовления коктейлей» (от to shake «трясти») и др.

Прочно вошли в язык современной прессы Китая и России некоторые политические термины английского происхождения. Например: *инаяугурация <就职典礼>* — «церемония вступления в должность президента страны», от англ. inauguration «вступление в должность»; *рейтинг <评级>* — «оценка», от англ. rating «оценка, отнесение к тому или иному классу, разряду».

Из спортивных терминов, а также названий некоторых игр или видов спортивных занятий, ставших модными и популярными в последнее время в России и в Китае, можно выделить, например: *дайвинг <跳水>* — «подводное плавание», от англ. to dive «нырять, погружаться в воду» (отсюда дайвер — «любитель подводного плавания, водолаз»); *фитнес <健身>* — от англ. fitness — «соответствие» (от to be fit «соответствовать, быть в форме») и др.

Многие иноязычные слова, употребляемые в современной прессе России и Китая, являются агнонимами (т.е. словами, значение которых непонятно, неизвестно большинству носителей языка). Зачастую они требуют специальной расшифровки, семантизации средствами родного языка. К таким словам можно, в частности, отнести: *прайм-тайм <黄金时段>* — от англ. prime time «лучшее время» («**黄金时段电视指南**», «Южный остров Вечерние новости». 2011.03.11): «Особенно успешно работает рубрика „Родное советское многосерийное“: показатели по доле активной аудитории в вечернем прайм-тайме составляют 3,4%, а в 13.30—5,7%, что существенно превышает...» («Аргументы и факты», 30.03.2011), *девелоперская фирма <房地产开发公司>* — «строительная, разрабатывающая строительство домов», от англ. to develop «разивать, совершенствовать, разрабатывать» («**开发商现金还能撑多久**», газета «Общественные ценные бумаги», 2011.03.09): «В 2003 г. здание на Ливингстон-стрит площадью 31 000 кв. м было продано за \$45 млн девелоперской фирме Дэвида Валентаса Two Trees, которая превратила его в кондоминиум на 299 апартаментов» («Ведомости», 28.03.2011).

Названия некоторых профессий, встречающихся в современной прессе России и Китая, также требуют дополнительного разъяснения, например: *имиджмейкер <形象设计师>* — « тот, кто разрабатывает имидж», от англ. image «образ» и make «делать»: «Тем более, если оно касается такой деликатной сферы, как внешний облик человека, его соответствие ситуации, возрасту, роду занятий и т.д. Каждый человек сам себе имиджмейкер» («Газета „Репортеръ“», 23.03.2011).

Многочисленные иноязычные слова, проникающие в русский и китайский современный журналистский язык — явление закономерное, отражающее активизировавшиеся в последнее десятилетие экономические, политические, культурные,

общественные связи и взаимоотношения России и Китая с другими странами. Например, *инвестор* <投资者>, *маркетинг* <市场营销>, *монетаризм* <货币主义> и т.п.

Наблюдается небывалая экспансия иноязычной лексики в современной прессе России и Китая во всех областях. Например, *импичмент* <弹劾>, *электорат* <选民>, *консенсус* <共识> и так далее; иноязычные термины стали господствующими в самых передовых отраслях науки и техники — *компьютер* <电脑>, *дисплей* <显示>, *файл* <文件>, *мониторинг* <显示器>, а также в финансово-коммерческой деятельности — *аудитор* <拍卖师> и так далее. В культурную сферу вторгаются *хиты* <点击> и пр. Бытовая речь живо принимает новые реалии с их нерусскими названиями — *гамбургер* <汉堡包> и др.

Собранный нами языковой материал отбирался из российской и китайской современной прессы не случайно, поскольку именно в прессе иноязычное слово имеет реальную возможность пройти стадию социализации.

Можно сделать выводы, что в русской и в китайской прессе уже есть немало прекрасных слов и журналистам в своих статьях иноязычные слова следует употреблять вдумчиво и там, где это действительно необходимо. В целом наблюдается большее влияние лексики из английского языка на русский и китайский язык, чем из других языков. Понятно, что тенденция экспансии иноязычной лексики в российской и в китайской современной прессе усиливается и будет усиливаться.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Горохов В.М. Основы журналистского мастерства. — М., 1989.
- [2] Большой словарь русского языка. — М.: Дрофа; Русский язык, 1998.
- [3] Ли Лянжун. Введение в журналистику. — Фуданский университет, 2001.
- [4] Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе. — М.: Просвещение, 1971.
- [5] Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. — М., 2001.

THE EXPANSION OF FOREIGN VOCABULARY IN MODERN NEWSPAPER OF RUSSIA AND CHINA

Wenqian Zang (CHINA)

Department of Journalism

Shanjan Sports Institute

Djinziansundulu, 36, Shanjan, China, 110102

Surveys on the problem of foreign word expansion in modern press of Russia and China allow us to identify the common features between the two languages with the aim of enhancing mutual understanding and expand international contacts.

Key words: foreign word expansion, language of mass media communication, Russian language, Chinese language.

ЭТНОМЕТОДИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПЕДАГОГИКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Л.С. Корчик

Кафедра русского языка и межкультурной коммуникации
Факультет гуманитарных и социальных наук
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются особенности преподавания глаголов движения при языковой подготовке иностранных учащихся. Автор анализирует некоторые типичные ошибки, допускаемые китайскими студентами при изучении данной темы, и дает рекомендации по их преодолению.

Ключевые слова: глаголы движения, функциональная грамматика, русский и родной языки, сопоставительный материал.

Как известно, основной целью изучения русского языка иностранными студентами является не просто овладение определенной системой знаний, а практическое усвоение языка как инструмента общения и выражения мысли. По мнению методистов, коммуникативность как основополагающая категория методики РКИ предполагает использование изучаемого языка с самых начальных стадий обучения в естественных для общения ситуациях или максимально приближенных к ним. Эта цель достигается коммуникативной организацией всего учебного процесса. Для повышения эффективности обучения необходимо, чтобы все приемы и способы преподавания стимулировали речевую деятельность учащихся и помогали использовать языковые средства для построения собственного высказывания.

Коммуникативность подчиняет грамматику целям развития устной и письменной речи учащихся, обучение грамматике при этом органически вливается в работу по развитию речи, чем обеспечивается коммуникативная направленность в формировании языковой компетенции. Речь в этом случае идет о функциональной грамматике, т.е. о грамматике от содержания к форме.

Ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что формирование коммуникативных умений иностранного студента невозможно без овладения фонетическими, графическими, лексическими и грамматическими нормами современного русского

языка. Известный ученый Б.Н. Головин отмечает: «Нет правильности, не могут сработать и другие коммуникативные качества — точность, логичность и др.»

Незнание норм ведет к нарушению коммуникативности.

Иностранные студенты, являясь активными участниками любого речевого акта, становятся свидетелями различных языковых процессов, происходящих в современном российском обществе (процессы имеют как положительную, так и отрицательную динамику). И не всегда студент имеет достаточную языковую подготовку, чтобы понять, что является нарушением нормы. В образовательной программе для иностранных учащихся указывается: «Высказывания учащихся должны быть оформлены в соответствии с нормами современного русского языка...».

По мнению многих лингвистов и методистов, глагол является самой сложной грамматической категорией русского языка. Он занимает центральное положение в семантической структуре предложения и, по мнению В.В. Виноградова, «наиболее конструктивен по сравнению со всеми другими категориями частей речи», что подчеркивается исключительной сложностью его содержания, разнообразием грамматических категорий и форм, богатством парадигматических и синтагматических связей. Глагольное слово обладает сложной семантической структурой, в которой переплелись лексические, словообразовательные и грамматические значения. В лексике русского языка явно преобладают многозначные глаголы с разветвленной системой прямых, метафорических и метонимических значений и оттенков. «Глагольные конструкции имеют решающее значение в именных словосочетаниях и предложениях».

Глагольная лексика занимает особое место во всей системе языка и является важным объектом для изучения. В составе глагольной лексики уже давно выделяются и изучаются такие группы, как глаголы речи, чувства и восприятия, движения и т.д.

Тема «Глаголы движения» вызывает большие трудности у изучающих русский язык (в частности, у китайских студентов). Трудности эти можно объяснить следующими причинами:

- 1) богатством лексических значений глаголов движения;
- 2) необходимостью разграничивать обозначение движения с помощью транспорта и без него;
- 3) наличием бесприставочных и приставочных глаголов движения;
- 4) существованием среди приставочных глаголов несовершенного вида глаголов, обозначающих одностороннее и ненаправленное, однократное и повторяющееся движение;
- 5) среди приставочных глаголов — употреблением парных и несоотносительных по виду глаголов, глаголов с различными многочисленными приставками, часто довольно близкими по значению.

Затруднения в изучении названной темы на продвинутом этапе появляются и потому, что нередки случаи расхождения между ранее изученным теоретическим материалом и практическими случаями употребления. Сказанное объясняется, почему эта группа глаголов давно привлекает внимание методистов, занимающихся преподаванием русского языка как иностранного, но, несмотря на это, до сих

пор вряд ли можно сказать, что методика подачи этой темы окончательно разработана. Необходимо дальнейшее совершенствование и уточнение методики изучения темы применительно к определенной аудитории и этапу обучения.

У глаголов движения имеются свои особенности употребления в речи, связанные со своеобразием образования видовых форм. Так, одни приставки вносят в глаголы пространственные значения (движение вниз, вверх, внутрь и т.д.), другие — временные значения. Глаголам движения в методической литературе последних лет посвящены статьи. В них излагается методика подачи темы, дается объяснение неправильного употребления глаголов движения. Глаголы движения являются предметом исследования большого круга ученых-лингвистов, которые отмечают богатство и разнообразие грамматических форм глаголов движения, их стилистические возможности, широкие связи с другими лексико-грамматическими категориями слов. Интерес к глаголам движения объясняется их употребительностью в разных функциональных стилях.

Дискуссионным остается вопрос о количественном составе парных глаголов движения в современном русском языке. Так, в работе А.В. Исаченко [4] глаголы движения представлены 17 соотносительными парами: *бежать — бегать, везти — возить, гнать — гонять, гнаться — гоняться, ехать — ездить, идти —ходить, катить — катать, катиться — кататься, лезть — лазить, лететь — летать, нести — носить, нестись — носиться, плыть — плавать, ползти — ползать, тащить — таскать, тащиться — таскаться, вести — водить*. Другие лингвисты традиционно выделяют 14 пар глаголов движения: *бежать — бегать, брести — бродить, везти — возить, вести — водить, гнать — гонять, ехать — ездить, идти —ходить, катить — катать, лезть — лазить, лететь — летать, нести — носить, плыть — плавать, ползти — ползать, тащить — таскать*.

Некоторые исследователи (Н.С. Авилова, Г.А. Багдасарова, Ю.М. Гордеев, В.Л. Ибрагимова, Л.А. Телегин и др.) расширяют круг данных глаголов, включая сюда «глаголы, означающие перемещение, но не входящие в... группу соотносительных парных глаголов движения типа *идти —ходить* (например, *гулять, блуждать, рысить, семенить* и др.)». По определению Н.С. Авиловой, они являются архаическим и структурно-семантическим типом русского глагола.

Как отмечает Т.В. Попова, глаголы движения, находясь у истоков словообразования, мотивируют множество таких словообразовательных типов, по модели которых уже образовались и до сих пор образуются другие, в том числе новые слова, например, «присеменить» в значении «прийти», «ухромать» в значении «уйти» и др.

Одной из ярких особенностей русской лексики является полисемия, явление широко распространенное. Глаголы движения также характеризуются богатством разнообразных значений, о чем свидетельствуют данные словарей. Так, например, в 17-томном «Словаре современного русского литературного языка» указывается следующее количество значений у глаголов движения: *бежать (6) — бегать (4); вести (6) — водить (6); вести (2) — возить (3); гнать (6) — гонять (5); ехать (3) — ездить (3); идти (26) —ходить (14); катить (3) — катать (7); лезть (10) — лазить (3); нести (12) — носить (9); ползти (7) — ползать (2); тащить (5) — таскать (8); гнаться (3) — гоняться (2); катиться (2) — кататься (1); тащиться*

(2) — *таскаться* (1); *нестись* (3) — *носиться* (3). Поэтому при изучении глаголов необходимо опираться на предложения (контекст) и текст как основные единицы обучения.

В современном русском языке с парными глаголами движения взаимодействуют около 20 продуктивных приставок: в-, вз-, вы-, за-, из-, до-, над-, недо-, на-, от-, пере-, под-, по-, про-, при-, у-, с-, раз-.

По подсчетам некоторых исследователей, на базе глаголов движения появляется около двухсот приставочных образований. Но роль приставок в производных глаголах движения неодинакова, так как сочетаемостные возможности приставочных глаголов движения в основном зависят от специфики приставки.

Глаголы движения наряду с другими важными грамматическими темами всегда находятся в центре внимания преподавателя в течение всего периода обучения студентов-иностранцев.

Преподаватель постоянно встречается с разнообразными ошибками, обусловленными особенностями этих глаголов, их славянской природой, сохранившейся от древних времен, особенностями родного языка иностранного студента. Опыт работы с иностранцами показал, что ошибки проис текают не столько от непонимания значения формы глаголов движения, сколько от смешения форм, на первый взгляд близких, но совершенно различных по своему употреблению.

Анализируя ошибки студентов, можно прийти к выводу, что чаще всего наблюдается смешение форм: двух приставочных глаголов движения (*пришел* — *вышел*); приставочного и бесприставочного глаголов одного вида (*приезжал* — *ездил*); приставочного и бесприставочного глаголов разных видов (*ездил* — *съездил*; *не съездил* — *не поехал*). Приведем несколько примеров ошибок китайских студентов.

Надя увидела мать и *пришла к* ней.

Почему вы, доктор, *не поехали* к нам последнее время?

Врач велел мне прийти в среду, а я *сходил к* нему в пятницу.

Девушка оттолкнула сына орла и *ушла* (вместо *отошла в сторону*).

Им нужны были шесты, чтобы *понести* плакаты.

Где вы были вечером? — Я *сходила* к подруге.

Где вы были в воскресенье? — Я никуда *не поехал* (вместо *не ездил*).

Из приведенных примеров видно, что и употребление видов у глаголов движения вызывает трудности при обучении. А специфика функционирования категории вида в их сфере является самым релевантным морфологическим признаком. Указывая в предложении целевыми точками (которые могут также подразумеваться) глаголы одностороннего и разностороннего движения, мы можем объяснить употребление глаголов движения обеих основ. Изобразив графически движение субъекта, мы получим в первом столбце во всех случаях движение в одном направлении, какую бы ломаную или даже прерывистую линию оно не представляло: *иду в парк, идет домой, шел на восток, иду с завода домой, шел в кино*. Во всех случаях подразумевается одна целевая точка, в которой заканчивается движение. Во втором столбце глаголы выражают движение, которое или совсем не направлено, а потому каждый его отрезок является самостоятельным, имеющим

свое направление, или у которого мы отмечаем несколько целевых точек: *хожу в лабораторию* (из дома — в лабораторию, из лаборатории — домой), *ходил в кино* (из дома — в кино, из кино — домой). Итак, направленность движения — это тот критерий, по которому различаются по употреблению глаголы обеих групп. Приведенные соображения и опыт работы показывают, что при объяснении студентам различия между глаголами типа *идти* — *ходить* целесообразно пользоваться термином «глаголы одностороннего и разностороннего движения», а при выработке навыков употребления глаголов обеих основ пользоваться вопросом «Сколько направлений?».

Переходя к рассмотрению в аудитории лексического значения глаголов движения, следует остановить внимание студентов на одном важном моменте: богатстве, разнообразии и точности лексических значений глаголов движения в русском языке (по сравнению со многими другими языками). В сознании иностранца глаголы *ехать* и *идти* не различаются по значению так же, как не всегда в сознании русскоговорящего различаются значения глаголов *добраться* и *прибывать*. В русском языке эти глаголы объединяют в себе значения глагола *идти* и глагола *ехать*, а также глаголов *плыть*, *ползти*, *лететь* и других глаголов движения. То же можно сказать и о глаголах *нести*, *вести* и *везти*. Они также сливаются в сознании китайских студентов в один глагол *доставить* — *доставлять*, передаваемый в их родном языке глаголом, эквивалентным русскому глаголу *нести*.

По мнению многих методистов, можно выделить четыре этапа в процессе изучения глаголов движения в иностранной (в частности, китайской) аудитории. На первом этапе, когда студенты изучают винительный падеж направления, вводятся супплетивные глаголы *идти*, *ходить*, *пойти* (Я *иду* в университет; Вчера я *ходил* в театр; Завтра я *пойду* в школу). На этом этапе объясняется лексическое значение данных глаголов. Даются сведения о том, что глагол *идти* обычно употребляется в настоящем времени (Куда вы *идете* сейчас? — Я *иду* на почту), *пойти* содержит указание на будущее время (Куда вы *пойдете* завтра? — Завтра я *иду* в театр), *ходить* употребляется в настоящем времени обычно для обозначения движения туда и обратно (Куда вы *ходили* вчера? — Вчера мы *ходили* в кино) и совпадает по значению в предложении Вчера мы были в кино. По этому же образцу можно на первом этапе вводить глаголы *ехать* — *ездить* — *поехать* с объяснением различий в способах совершения действия: *идти* пешком, а *ехать* на автобусе, трамвае и т.п.

Здесь нужно подчеркнуть употребление глаголов *ходил* и *ездил* в прошедшем времени в значении *был* (направление туда и обратно). Очень часто учащиеся допускают ошибки в употреблении этих глаголов в прошедшем времени, например, на вопрос «Что вы делали вчера?» часто отвечают: Вчера я *шел* в театр (вместо: Вчера я *ходил* в театр). Причина таких ошибок понятна: *идти* и *ходить* в двуязычных словарях переводятся одинаково. Необходимо также подчеркнуть значение повторяемости у глаголов *ходить* и *ездить*: *Сейчас мой брат идет в школу. — Каждый день мой брат ходит в школу.* Упражнения для закрепления значений глаголов *идти*, *ходить*, *пойти*, *ехать*, *ездить*, *поехать* строятся на основе знакомой учащимся лексики.

На втором этапе изучаются основные глаголы движения без приставок. На наш взгляд, эту тему целесообразно вводить в конце элементарного курса, когда будут пройдены основные значения падежей. При изучении основных глаголов движения без приставок дается список соотносительных глаголов движения (табл.).

Таблица

Глаголы движения

Глаголы одностороннего движения		Глаголы ненаправленного движения	Китайские эквиваленты
Непереходные	Идти Ехать Бежать Лететь Плыть	Ходить Ездить Бегать Летать Плавать	Zou qu Cheng che qu Pao qu Fe iqu You yong qu
Переходные	Нести Вести Везти	Носить Водить Возить	Xie dai qu Che yun qu Yun qu

Глаголы обеих групп — несовершенного вида. После них ставится вопрос *куда?*, на который мы отвечаем, употребляя винительный падеж направления с предлогами *в, на* (*Я иду в школу, Я еду в школу на машине*), а также вопрос *к кому?*, когда речь идет об одушевленном предмете (*Я иду к врачу*). Необходимо подчеркнуть, что каждая пара переводится на китайский язык только одним глаголом, и обратить внимание учащихся на спряжение данных глаголов движения и на ударение в этих глаголах. После этого можно перейти к объяснению различий в характере движения, выражаемого рассматриваемыми глаголами.

На третьем этапе изучаются глаголы движения с приставками. На основе рассмотренных глаголов с помощью приставок образуются производные, значения которых зависят от словообразующей приставки. При этом от группы глаголов одностороннего движения образуются глаголы совершенного вида (*выйти, внести и др.*), от группы глаголов ненаправленного движения — глаголы несовершенного вида (*выходить, выносить и др.*).

Необходимо объяснить студентам не только значения, придаваемые глаголам движения каждой приставкой, но и вопрос, который ставится после глагола движения с данной приставкой, и предложно-падежные формы, употребляемые после этого глагола. Объясняя разные значения глаголов движения с приставками, можно попросить студентов дать значения этих глаголов на родном языке, так как некоторые значения совпадают, но в китайском языке значение быстрого движения часто утрачивается, а передается просто процесс.

На четвертом этапе изучаются переносные значения глаголов движения. От исходного значения глаголов (движение человека в том или ином направлении) образуется значение движения вообще: *поезд идет; часы бегут; снег идет* (по-китайски говорят *дождь падает*); *время летит; мысли летят одна за другой*, но в китайском языке эти глаголы также могут выразить временные процессы.

Необходимо обратить внимание студентов на то, что парность глаголов одностороннего и ненаправленного движения утрачивается в переносных значениях. Например, можно сказать: *О чем идет речь?, О чем ведут переговоры?* Часто

встречаемые ошибки: *О чем ходят речь? О чем водят переговоры?* Глаголы движения употребляются также в переносных значениях, относящихся к физическим и психическим состояниям человека, например: *прийти в себя, выйти из себя*. Полезно давать учащимся сочетания в их родном языке (в пословицах и поговорках русского и китайского языков глаголы движения встречаются часто). Можно предложить студентам выучить устойчивые словосочетания с глаголами движения. В ходе работы над различными текстами важно обращать внимание учащихся на употребление глаголов движения в том или ином прямом или переносном значении. Сфера их употребления очень широка.

Для достижения главной цели при обучении в национальных группах русскому языку в его устной и письменной формах необходимо использовать функциональный подход, рассматривающий язык в его реальном употреблении. Функциональная грамматика представляет собой не отрицание грамматики, строящейся на основе описания системы грамматических единиц, классов и категорий, а абсолютно новую научную дисциплину: специальное развитие функционального аспекта грамматики как целого. Задачей функциональной грамматики как одного из типов и направлений грамматики в широком смысле является разработка динамического аспекта функционирования грамматических единиц во взаимодействии с элементами разных уровней языка, участвующими в выражении смысла высказывания. Поэтому одной из основных задач функционально-грамматических исследований является раскрытие широкого многообразия типов и способов взаимодействия семантики грамматической формы и контекста — процесса, в результате которого создается новое в содержании высказывания. Функциональный подход определяется в основном как реализация принципа коммуникативности, что находит отражение в рассмотрении таких проблем, как функционально-коммуникативный подход, функционально-коммуникативное описание русского языка, практическая грамматика функционально-коммуникативного типа и др. Реализация речеобучающей направленности при обучении русскому языку требует ориентации на общение и потому определяется не грамматикой, а природой самого общения, функционированием системы современного русского языка, целями и коммуникативными намерениями студентов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Авилова Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова. — М.: Наука, 1976.
- [2] Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. — М., 1986.
- [3] Головин Б.Н. Глаголы действия в русском языке. — М., 1980.
- [4] Исаченко А.В. Грамматический строй русского языка. Морфология. Раздел «Глаголы перемещения». — Братислава, 1960.
- [5] Попова Т.В. Способы глагольного действия и лексико-семантические группы глаголов. «Русская глагольная лексика: пересекаемость парадигм». — Екатеринбург, 1997.
- [6] Рожкова Г.И. Изучение глаголов движения в русском языке // Вопросы методики преподавания русского языка нерусским. — М., 1958.
- [7] Спагис А.А. Об изучении видов у глаголов движения // Вопросы методики преподавания русского языка нерусским. — М., 1960.

VERBS OF MOTION IN RUSSIAN LANGUAGE AND PECULIARITIES OF TEACHING THEM TO CHINESE STUDENTS

L.S. Korchik

Faculty of Humanitarian and Social Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

In this article peculiarities of teaching verbs of motion to Chinese students are under analysis. Typical mistakes are described, some recommendations on their correction and prevention are given.

Key words: verbs of motion, functional grammar, Russian and native languages, comparative materials.

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕОРИИ СИМВОЛА

Е.В. Давыдова

Кафедра иностранных языков № 3
Российский университет дружбы народов
ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923

В статье исследован генезис теории символа в русском символизме. Идея символа как «слова заклятия» и поэзии как мистерии появляется в конце XIX в. в поэзии И. Коневского в процессе литературного взаимодействия, а именно под влиянием финского эпоса «Калевала» и теории «магического идеализма» Новалиса.

Ключевые слова: символ, русский символизм, поэзия Коневского, литературное взаимодействие.

Коммуникация, как известно, становится успешной не только в том случае, если слушатель или читатель понимает лексико-грамматическую структуру текста и владеет необходимыми фоновыми знаниями, но и воспринимает те изобразительно-выразительные средства языка, которые представлены в тексте. Если же речь идет о художественном дискурсе, то отсутствие навыков «расшифровки» средств образной выразительности может привести реципиента к асимметрии смысла. Именно поэтому в лингвистике, методике и литературоведении столь большое внимание уделяется изучению выразительных возможностей языка, в том числе тропов.

Среди тропов, пожалуй, особое место занимает символ. С одной стороны, как и другие тропы, символ основывается на переносном значении слова. С другой стороны, символ всегда многозначен, его семантическая структура многогранна: она может включать как прямое значение, так и несколько переносных. Но главное назначение символа — это отсылка к определенной философской идеи и целому комплексу ассоциаций, связанных с историей культуры, философии, мифологии, эстетики, литературы, искусства. Так, например, символ *розы* в стихотворении К.Д. Бальмонта «Голубая роза» (1903) является обозначением Фирвальдштетского озера в Швейцарии, которое своей формой (несколько отдельных бассейнов, соединенных протоками) напоминает цветок.

Но если бы семантика *розы* опиралась лишь на внешнее сходство формы озера с формой розы, речь шла бы о метафоре. Тем не менее у Бальмонта в строке «*Роза-влага, цветок голубой*» возникает непосредственная аллюзия на романтический образ «голубого цветка», олицетворяющего идею поиска идеала, т.е. символа, восходящего к роману Новалиса «Генрих фон Офтердинген». Но и этим значение символа *розы* не ограничивается: соседство эпитета «*роза мировая*» отсылает читателя к идеи единства мироздания, закрепившийся за символом *розы* в мировой культуре (достаточно вспомнить розу, выросшую из крови Адониса; розу как цветок Девы Марии; розу в готической архитектуре; розу как геральдический символ европейских аристократических родов; розу как часть символики ордена розен-

крайцеров; «Роман о розе»; образ розы, объединяющий души праведных у Данте; «Романсы о Розарии» К. Брентано и многое другое).

Таким образом, понимание символа, раскрытие его значений требует знаний широкого историко-культурного контекста, поэтому изучение теории символа находится на стыке нескольких наук: собственно лингвистики, литературоведения, культурологии и истории. При изучении символа в рамках художественного дискурса, особенно литературы эпохи символизма, необходимо обращение к теории символа, разработанной в эстетических работах самих символистов, ибо символистские манифесты — это взгляд на теорию символа не «снаружи» (т.е. с позиции лингвистики или литературоведения), а «изнутри», т.е. с позиций самих создателей текстов.

Размышления о символе, исследование символической природы поэзии оформляются в начале XX в. не только в литературное направление, но и в целую мировоззренческую систему, новую картину мира и человека, в которой слово-символ становится центральным понятием. Знаменитая дискуссия о символизме 1910 г., ознаменованная выходом таких символистских манифестов, как «Заветы символизма» Вяч. Иванова, «О современном состоянии русского символизма» А. Блока и «Магия слов» А. Белого, стала не столько программой символизма, сколько обобщением уже созданных символистских произведений, осмыслением нового художественного метода.

Эта дискуссия на теоретическом уровне позволила сформулировать концепцию символа и концепцию символической поэзии младосимволистов. В их концепции слово-символ мыслится как «слово заклятия», «слово-заговор»; поэзия — как «мистерия»; поэт — как «теург», «маг», «жрец»; поэтическое творчество — как процесс поиска символов с целью пересоздания мира путем установления утраченных смыслов и присвоения слову новых смыслов. Так, Вяч. Иванов пишет: «Слово-символ делается магическим внушением, приобщающим слушателя к мистериям поэзии»; «Символизм... кажется первым и смутным воспоминанием о священном языке жрецов и волхвов, усвоивших некогда словам всенародного языка особенное, таинственное значение... Они... в знании истинных имен полагали основу своей власти над природой» [1. С. 9]. Вторит Иванову и Белый: «В звуке воссоздается новый мир, в пределах которого я чувствую себя творцом действительности; тогда начинаю я называть предметы, т.е. вторично воссоздавать их для себя... Процесс наименования... явлений словами есть процесс заклинания; всякое слово есть заговор» [2. С. 131—132].

Однако процесс формирования концепции символа был длительным, начался он задолго до публикаций знаменитых символистских манифестов.

Чрезвычайно важным является и тот факт, что концепция символа возникла в русской литературе не изолированно, а в процессе литературного взаимодействия как вида межкультурного взаимодействия, т.е. впитала в себя традиции иных литератур и явилась своего рода плодом диалога культур не только XX в., но и предыдущих периодов.

В этом контексте интересна фигура Ивана Коневского (Ореуса), который во многом предвосхитил развитие русского символизма, сформулировал те темы

и идеи, которые впоследствии лягут в основу теории символа. В частности, образ поэта-теурга и идея слова-символа как «слова заклятия» появляется именно в поэзии Коневского задолго до их появления у других символистов.

Самым ярким примером поэтического воплощения будущей теории символа и образа теурга в поэзии Коневского является стихотворение «Слово заклятия», опубликованное в прижизненном сборнике поэта «Мечты и думы Ивана Коневского» (1900) и ориентировано датирующееся весной 1899 г. Стихотворение, безусловно, является программным и одним из наиболее значимых для последующего развития символизма.

Рассмотрим ключевые этапы развития лирического сюжета стихотворения.

Лирическому герою противопоставлен враждебный мир стихий: «каменные громады», «мутный поток», «сырые своды», «нагие степи», «хищные карие птицы», «глуши лесов». У обычного человека хаос враждебных стихий вызывает страх и трепет: «*От наших сил лишь клочки отрепий, // И перед небом мы пали ниц*» [3. С. 158]. Но лирический герой — не обычный человек, слабый духом. Он — поэт, владеющий «словом заклятия», словом, дающим власть над природой, стихиями и «ведьмой, злой судьбой»: «*Но дух — властитель мой — не молчит. // И против злого // Я знаю слово*» [3. С. 158]. Затем лирический герой приходит к осмыслению законов взаимодействия природы и поэтического слова: природа не нема и бездушна; наоборот, она наполнена смыслом, душой и душами, лишь ждущими, когда снимут с них покров молчания: «*В глухих лесах, по тропе безвестной // С тобой идем мы, и сумрак нем. // Но всюду души в тайге окрестной — // Ужель безответны и чужды всем? // Дохни лишь слово: // Им нет покрова*» [3. С. 158].

Завершается стихотворение воспеванием «вещего слова» как способа познания мира, как посредника между человеком и макрокосмом и как способа спасения от хаоса стихий: «*О слово вещее, слово — сила, // О мысли членораздельный звук! // Ты всю вселенную допросило. // Познанье — мощь наших слабых рук. // Из тьмы былого // Спасло нас слово*» [3. С. 158].

На протяжении последующего десятилетия ту же трактовку поэта-мага, поэта-творца и концепцию поэтического слова как «слова заклятия» многократно повторят русские символисты и в лирике («К народу», 1905, «В полдень», 1903—1904, «Вечер после дождя», 1905, «Скифы», 1900 В.Я. Борюсова или «Маг», 1903 А. Белого), и в упомянутых нами символистских манифестах, и даже в переписке. Коневской «открыл» эту концепцию для русской лирики, очертил тот круг вопросов, которые впоследствии окажутся в центре символистских дискуссий. Неслучайно В.Я. Брюсов напишет в «Автобиографии»: «*Коневскому я обязан тем, что научился ценить глубину замысла в поэтическом произведении, — его философский или истинно символистский смысл*» [4. С. 112]. Об этом же предвидении центральных для символизма концепций пишет и Н.Л. Степанов: творчество Коневского «с почти хрестоматийной ясностью предсказывало дальнейшее развитие русского символизма» [5. С. 180].

Но Коневской, в свою очередь, тоже опирается на предшествующую литературную традицию, на идеи, которые он почерпнул в мировом культурном прост-

ранстве. Причем необходимо отметить, что идея «вещего слова» и тем более поэта-теурга не восходит лишь к библейской традиции. Не сводится она и к наследию французского и бельгийского символизма (например, Бодлеру или Метерлинку), а имеет истоки более широкие.

Сам Коневской, например, в примечании к стихотворению ссылается на финский народный эпос «Калевала»: *«В финских народных поверьях заговорное слово побеждает чары стихий тем, что раскрывает их природу, происхождение. Таковы все заговоры „Калевалы“»* [3. С. 158]. Магическая картина мира архаических культур, в частности, отраженная в «Калевале», с ее традициями табуирования, заговоров, сакральной поэзии оказывается востребованной в символизме и неоромантизме ХХ в.

Но у идеи поэта-мага, преобразующего действительность, есть и еще один, не менее важный для символистов, источник. Мы имеем в виду юенский романтизм, а именно философию «магического идеализма» Новалиса, которого символисты чаще, нежели других романтиков, упоминают в теоретических работах и художественных текстах. Идея поэта-жреца, поэта-мага восходит к 71-му фрагменту «Цветочной пыльцы» Новалиса: *«Dichter und Priester waren am Anfang Eins, und nur spätere Zeiten haben sie getrennt. Der ächte Dichter ist aber immer Priester, so wie der ächte Priester immer Dichter geblieben. Und sollte nicht die Zukunft den alten Zustand der Dinge wieder herbeiführen?»* [6. С. 397—398]. («Поэт и жрец были вначале едины, и только позднейшие времена их разделили. Но истинный поэт всегда оставался жрецом так же, как и истинный жрец — поэтом. И не должно ли Грядущее вновь возвратить древнее состояние вещей?» (пер. А.С. Дмитриева) [7. С. 58].) Эта же мысль является стержневой в романе Новалиса «Генрих фон Офтердинген» и почти дословно повторяется в легенде об Атлантиде, рассказанной купцами: *«Dichter gewesen sein, die durch den seltsamen Klang wunderbarer Werkzeuge das geheime Leben der Wälder, die in den Stämmen verborgenen Geister aufgeweckt... Sie sollen zugleich Wahrsager und Priester gewesen sein»* [6. С. 85—86]. («...были поэты, которые пробуждали дивными звуками волшебных инструментов тайную жизнь лесов, духов, прятавшихся в стволах деревьев... Говорят, что они были также прорицателями и жрецами» (пер. З. Венгеровой) [8. С. 222].) Текстологический анализ представленных фрагментов позволяет утверждать, что образ лирического героя из стихотворения Коневского «Слово заклятия», способного «дохнуть слово» и пробудить «немой сумрак», опирается на концепцию поэтического творчества, сформулированную Новалисом.

Таким образом, теория символа, сформировавшаяся в русском символизме, безусловно, выходит за рамки сугубо лингвистической проблемы и является феноменом языкового и художественного мышления эпохи. Символизм как картина мира унаследовал тем, что слово-символ, язык, поэтическая деятельность выступают в нем не как средство общения или познания действительности, но как универсальный метод взаимодействия человека с космосом, Богом, культурой; как метод преображения действительности, как отношение к миру как сфере символотворчества. Но истоки, которые питали русский символизм и теорию символа, лежат не только в русской культуре, но и в мировом культурном пространстве в целом.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Иванов В.И. Заветы символизма // Аполлон. — 1910. — № 8 (май—июнь). — С. 5—20.
- [2] Белый А. Символизм как миропонимание. — М.: Республика, 1994.
- [3] Коневской (*Oreycs*) И.И. Мечты и думы. Стихотворения и проза. — Томск: Водолей, 2000.
- [4] Брюсов В.Я. Автобиография // Русская литература XX века (1890—1910) / Под ред. С.А. Венгерова. — Т. 1. — М.: Т-во «Мир», 1914.
- [5] Степанов Н.Л. Иван Коневской. Поэт мысли / Пред. и публ. А.Е. Парниса // Литературное наследство. Т. 92. Александр Блок. Новые материалы и исследования. Кн. 4. — М.: Наука, 1987. — С. 179—202.
- [6] Novalis. Dichtungen und Prosa. — Leipzig, Verlag Philipp Reclam jun., 1975.
- [7] Новалис. Фрагменты // Зарубежная литература XIX века: Романтизм: Хрестоматия историко-литературных материалов. — М.: Высшая школа, 1990.
- [8] Избранная проза немецких романтиков. — Т. 1. — М.: Худож. лит., 1979.

INTERCULTURAL INFLUENCE IN THE PROCESS OF THE SYMBOLS THEORY GENESIS

E.V. Davydova

Chair of Foreign Languages № 3
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 117923

The article examines the genesis of the theory of symbols in Russian Symbolism. The idea of symbol as a “spell”, “charm words” and poetry as a mystery appears at the end of XIX century in poetry of I. Konevskoj in process of the literary interaction, namely, under the influence of the Finnish national epic “Kalevala” and the theory of Novalis’ “magical idealism”.

Key words: symbol, Russian Symbolism, poetry of I. Konevskoj, literary interaction.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

М.Ю. Чернышов

Кафедра иностранных языков

Иркутский научный центр СО РАН

ул. Лермонтова, 134, Иркутск, Россия, 664033

А.М. Журавлева

Средняя общеобразовательная школа № 861

ул. Чертановская, 42, Москва, Россия, 117750

Г.Ю. Чернышова

Кафедра методики преподавания иностранных языков

Иркутский государственный лингвистический университет

ул. Ленина, 8, Иркутск, Россия, 664003

В статье излагается инновационный подход, предполагающий стимуляцию формирования вторичной языковой личности обучающихся в условиях организованной межкультурной коммуникации, расширенной за счет межнациональной культурной интеграции учебных заведений. Этот подход может быть основой для решения тех задач самообучения и самовоспитания обучающихся, которые не удается решить традиционными методами.

Ключевые слова: инновационный подход, заинтересованное изучение иностранного языка, дружественный международный обмен, формирование вторичной языковой личности.

Данная статья продолжает тему, начатую в публикации «Анализ методологических проблем межкультурной коммуникации в образовании, воспитании и развитии личности школьников» [6], в которой обсуждались методологические проблемы, связанные с формированием языковой и речевой компетенции школьников и студентов, а также объяснения неэффективности коммуникативного метода и затруднений в деле формирования билингва. Выявление причин затруднений, связанных с формированием вторичной языковой личности школьников и студентов, потребовало исследования и использования потенциала методико-лингвистического подхода [3] и возможностей, предоставляемых интегративными образовательными проектами. Мы сочли важным исследовать все то, что известно по интересующим нас вопросам из педагогической практики средних школ.

Как мы установили, в последние годы некоторые средние школы Москвы и Иркутской области практикуют обучение учащихся иностранным языкам, не относящимся к обычному перечню: восточные языки (японский, китайский, корейский, турецкий и др.), языки стран Восточной Европы (чешский, польский, сербский, болгарский и т.д.) и стран Западной Европы (финский, шведский, греческий). Отрадно то, что обучение иностранным языкам из нестандартного набора в средних школах вводилось не сверху, т.е. не по решению отделов образования (хотя, разумеется, по согласованию с ними), а инициативно, снизу. Так, постепенно в Москве стали появляться вроде бы обычные средние школы, но такие, которые дирекция и родители условно объявляли «польская школа», «чешская школа»,

«греческая школа» и т.п. и в которых наряду с обычным набором дисциплин преподается тот или иной из иностранных языков, относящихся к нестандартному набору.

Казалось бы — что тут особенного: в школе преподается лишь один дополнительный язык, и есть возможность овладения им. Но появление таких школ, «ориентированных и ориентирующих учащихся на овладение знаниями и умениями, связанными с дополнительным языком», очень понравилось родителям. Выяснилось, что уже через короткий срок обучения детей дополнительному языку дети становятся дисциплинированными, подтянутыми, целеустремленными. Они с радостью идут в школу, хорошо учатся по всем предметам. Школьники начинают активно интересоваться мнением родителей по различным вопросам, советуются с ними по делам, связанным с обучением, сами приглашают родителей в школу не только на собрания, но и на другие мероприятия.

Выяснилось, что очевидная задача ориентированных школ лишь одна — чтобы все учащиеся эффективно овладели дополнительным иностранным языком. Этот процесс овладения речевой компетенцией построен на принципах культурной интеграции школы в систему международного общения.

Задача, которая сразу не очевидна и не планировалась, но которая вызрела эволюционно, предполагает формирование отношений международного сотрудничества такой отечественной школы в сфере образования и воспитания с подобной школой в стране изучаемого языка.

Заметим, что появление ориентированных школ оказалось очень удобным для зарубежных дипломатов и специалистов, желающих обучать своих детей в российской школе, чтобы их дети эффективно овладели русским языком. С другой стороны, это пожелание оказалось полезным и для российских школьников, которые приобрели возможность не просто отсиживать нудные уроки с лекциями о культуре зарубежных стран, а иметь прямой контакт с носителями языка.

Как мы убедились, в практике ряда школ Москвы, Иркутска и, как стало известно, ряда других городов стало нормой личностное интегрирующее общение: 1) переписка школьников «ориентированных школ» (т.е. «румынских», «греческих» и иных школ) со школьниками в стране изучаемого языка; 2) регулярные летние поездки российских школьников в страну изучаемого языка; 3) отношения обмена, при которых российские школьники получают возможность поехать в страну изучаемого языка не на пару недель летом, а на полгода или на год в целях овладения языком, в то время как в Россию по обмену на их место приезжают школьники из-за рубежа.

Как выяснилось, подобное общение является сильным фактором развития сознания и личности ребенка. И для психологов в этом нет ничего принципиального нового: прочтите об этом в монографиях Колина Черри [5], А.Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность» [1].

Таким образом, на практике, на основе взаимодействий на межшкольном и межличностном уровнях, на базе формирующихся отношений международной интеграции в сфере образования, реализуется подход, который предполагает уже не формальное «прохождение» курса иностранного языка в средней школе при

формальном «соблюдении методик», а *инновационный деятельностный подход*, предполагающий *нацеленное и заинтересованное изучение иностранного языка*. Этот подход неожиданно стал основой для решения тех задач обучения и воспитания школьников, которые чаще всего не удается решить при обычном обучении и воспитании.

При этом *первым важным обстоятельством* является то, что связи, формирующиеся на почве «нацеленного и заинтересованного изучения» национального языка конкретной зарубежной страны российскими учащимися, способствуют, прежде всего, формированию подлинной компетенции и, следовательно, в перспективе, подготовке специалистов с необычными знаниями: знания языков из нестандартного набора, знания из области географии, страноведения, истории и культуры народа страны изучаемого языка. Такие знания реально подкреплены через интеграцию, через различные формы дружеского международного обмена: международная переписка; поездки в страну изучаемого языка, в конкретный город, в конкретную зарубежную школу; приглашение зарубежных гостей-сверстников в Россию, в конкретный город, в конкретную школу; обмен школьников опытом обучения; обмен учителей опытом преподавания; многообразный культурно-этнический обмен.

Вторым важным обстоятельством является то, что рассмотренный подход предполагает новые, инновационные возможности, связанные с обучением иностранным языкам в средней школе. Он предполагает формирование многообразной компетенции учащихся и подлинное, недекларативное формирование в них вторичных языковых, т.е. реально лингвистически компетентных личностей. Рассмотренный нами эволюционно вызревший подход является, пожалуй, самой убедительной и действенной формой реализации идеи формирования вторичной языковой личности, высказанной И.И. Халеевой [4].

Третьим важным обстоятельством является то, что попутно с решением задач обучения решаются и задачи воспитания в учащихся, т.е. формирования тех творческих личностей завтрашнего дня, способных самостоятельно ставить серьезные цели и достигать их, о чем говорил Д.А. Медведев [2].

Мы в основных чертах описали подход, предполагающий решение целого ряда важнейших педагогических и образовательных задач, в основе которого лежит *нацеленное и заинтересованное изучение иностранного языка учащимся школы*. Как мы убедились на практике, в ходе исследования опыта ряда школ г. Москвы и г. Иркутска такой подход становится основой для решения важнейших педагогических задач, предполагающих подключение важнейших резервов, связанных с возможностями самообучения и самовоспитания школьников. Не секрет, что до сих пор, на основе обычных подходов, в процессе традиционного обучения, задачу подключения и активизации механизмов самообучения и самовоспитания школьников решить не удавалось. Подход, предполагающий включение механизмов самообучения и самовоспитания школьников, появился эволюционно, по мере созревания потребностей в таких формах международного общения школьников и школ.

Процесс обучения дополнительному иностранному языку неожиданно способствовал решению задачи воспитания школьников. Нами прослежен процесс формирования многообразных связей, которые исключительно важны в деле сочетания процессов обучения и воспитания. Это связи типа «российские учащиеся — учащиеся зарубежных школ», «российские школы — школы зарубежных стран, язык которых изучается», связи, полезные в обучении и воспитании, которые формируются на этой основе и обеспечивают интеграцию всех звеньев системы среднего образования: «учащиеся — учитель», «учащиеся — учителя — администрация школы», «учащиеся — учителя — администрация школы — родители», «учащиеся — учителя — администрация школы — родители — администрация отдела образования» и т.д.

Главная ценность такого рода интеграции заключается в том, что, *во-первых*, связи, формирующиеся на почве заинтересованного изучения иностранного языка учащимися, способствуют приобретению ими многообразной речевой и экстраверсии лингвистической компетенции в изучаемом иностранном языке. Приобретаемая компетенция действительно подкрепляется различными формами дружеского международного обмена. *Во-вторых*, в условиях очевидной заинтересованности учащихся в возможностях, предоставляемых международным обменом, активизация в изучении иностранного языка инициирует нормальную конкуренцию и тем стимулирует учащихся к успехам в других учебных дисциплинах.

В-третьих, такая интеграция дисциплинирует учащихся в школе и дома (при подготовлении домашних заданий). В итоге это способствует (и в этом мы убедились в процессе пятилетних наблюдений) активному формированию вторичной языковой личности школьников.

Важно понимать, что описанные выше отношения международного дружеского обмена помогают не только укреплять узы дружбы и международного сотрудничества, но и формировать отношения межнационального братства. Побратимские отношения могут эффективно формироваться на уровне конкретных школ.

Кроме того, все перечисленные выше составляющие, обеспечивающие развитие российских школьников в совокупности — приобретение прочных знаний, навыков, умений и многообразной компетенции, интегративный культурный обмен, формирование уз дружбы — не могут не способствовать их воспитанию как законопослушных и мыслящих граждан, формированию из них широко эрудированных и талантливых личностей. Вот почему подобные международные интегративные связи следует всемерно укреплять. Мы убеждены в том, что выявленный нами подход к обучению иностранным языкам, развивающий личность школьников, следует всемерно развивать.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977.
- [2] Медведев Д.А. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации (2009) // Президент России: выступления и стенограммы: [офиц. сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/5979>

- [3] Чернышов М.Ю. Тезис — антитезис — синтезис: О методико-лингвистическом подходе к обучению языкам // Вопросы педагогического образования. — 2004. — № 15. — С. 270—277.
- [4] Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. — М.: Высшая школа, 1989.
- [5] Collin C. On Human Communication (A Review, a Survey and a Criticism). — New York and London: Academic Press, 1957.
- [6] Чернышов М.Ю., Журавлева А.М., Чернышова Г.Ю. Анализ методологических проблем межкультурной коммуникации в образовании, воспитании и в развитии личности школьников // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2010. — № 3. — С. 17—23.

DEVELOPMENT OF STUDENT'S PERSONALITY IN INTERCULTURAL PEDAGOGIC DISCOURSE

M.Yu. Chernyshov

Foreign Languages Chair
Irkutsk Scientific Center

Siberian Branch of Russian Academy of Sciences
Lermontova str., 134, Irkutsk, Russia, 664033

A.M. Zhuravleva

Secondary school № 861
Chertanovskaya str., 42, Moscow, Russia, 117750

G.Yu. Chernyshova

Foreign Languages Chair
Irkutsk State Linguistic University
Lenin str., 8, Irkutsk, Russia, 664003

An innovation approach, which presumes stimulation of the process related to formation of the secondary foreign language speaking personality in schoolchildren on the basis of interested learning of an exotic foreign language under the conditions of organized inter-cultural communication, which is extended at the expense of international cultural integration of schools, is discussed. This approach may become the ground for solving the problems bound up with self-education and self-upbringing of schoolchildren, which cannot be solved by traditional techniques.

Key words: innovation approach; interested learning a foreign language; friendly international exchange; formation of the secondary foreign language speaking personality.

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

И.Е. Чехонина

Кафедра русского языка

Медицинский факультет

Российский университет дружбы народов

ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена работе над художественным текстом как важной составляющей процесса формирования социокультурной компетенции иностранных студентов-нефилологов.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, межкультурная коммуникация, межкультурная педагогика, диалог культур.

Современный человек живет в условиях активизации интеграционных процессов, что определяет большое разнообразие культур, типов сознания, точек зрения, поисков истины. Это очень осложняет адаптацию человека, оказавшегося в многонациональном коллективе. Хорошо известно, что для эффективного межэтнического общения и успешной адаптации в социуме большое значение имеют знания о культуре, традициях и обычаях других народов, уважительное отношение к иным точкам зрения и ценностям; понимание значимости личности и культурного разнообразия. Мы все живем на одной планете. Недаром, бывая в разных странах мира, знакомясь с их культурой, люди всегда могут найти что-то общее, характерное для всех живущих на земле, что является несомненным свидетельством того, что культуры взаимосвязаны. Так же как и духовный рост, новые знания позволяют человеку в давно известных произведениях искусства увидеть что-то иное, ранее не отмеченное, так и познание культуры других народов позволяет ему другими глазами, более глубоко и осмысленно, посмотреть на свою собственную.

Б.С. Библер называет культуру двадцатого века начинанием новой культуры из современного бытия, гранью культур, моментом их взаимоначинания и взаимо становления как сущности культуры, формой общения, диалогом культур. «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищащими истину в процессе их диалогического общения» [1. С. 11].

Отвечая современным тенденциям, социокультурная направленность иноязычной коммуникативной компетенции, занимающая важное место в процессе диалога культур, будет приобретать, с нашей точки зрения, все большую значимость.

Особая роль в этом направлении при обучении русскому языку иностранных студентов-нефилологов отводится художественному тексту, который позволяет решать в процессе обучения не только языковые, но и социокультурные, а также лингвокультурные задачи. Чтение и анализ художественного текста на практичес-

ских занятиях по русскому языку, а также учет не только русской, но и национальной культуры учащихся при обучении дает большие результаты, поскольку позволяет более точно определить роль и место родной культуры в мировом пространстве. Познание чужой культуры, сравнение ее со своей собственной в конечном итоге приведут к более глубокому пониманию самого себя — исходного момента дальнейшего развития и самосовершенствования. С этой точки зрения методически обоснованное преподнесение сведений о русской культуре, с одной стороны, научит иностранных учащихся понимать ее, а с другой — позволит им более глубоко понять свою собственную. Художественный текст, сочетающий национальные и исторические компоненты разных культур, является прекрасным исходным материалом для решения этой задачи. Представляется, что художественные произведения, как носители культурной информации, развивающие творческие способности и оказывающие на читателя полифункциональное воздействие, имеют очень большое значение в развивающемся современном мире, когда постоянно растет объем информации, расширяются международные отношения, развиваются технические средства.

Использование художественного текста на практических занятиях по русскому языку позволяет, с нашей точки зрения, соблюдать принцип толерантности лингвокультурного образования студентов международно-ориентированного вуза, выявляя различные позиции и способы мышления. Кроме этого, чтение художественных текстов способствует введению студентов в мир культуры страны изучаемого языка, поскольку, изучая художественные тексты, студенты знакомятся с этнокультурологическими компонентами национальной культуры. В итоге работа над художественным текстом позволяет иностранным студентам выйти на уровень понимания особенностей национального мышления, что в свою очередь, обеспечит им более правильное ведение беседы с представителями других национальностей не только на уроке, но и за его пределами.

Следует принять во внимание, что результат чтения художественного текста будет для каждого свой: «...творческий результат чтения в каждом отдельном случае зависит не только от состояния и достоинства читателя в тот момент, когда он приступает к чтению вещи, но и от всей духовной биографии меня, читателя. Он зависит от всего моего читательского прошлого: от того, какие произведения, каких авторов, в каком контексте событий личной и общественной жизни я читал в прошлом. Он зависит не только от того, какие литературные произведения я читал, но и от того, какие музыкальные произведения я знаю, какие я видел картины, статуи, здания, а также от того, с какой степенью внимания, интереса и понимания я их слушал и рассматривал. Поэтому два читателя перед одним и тем же произведением — все равно что два моряка, забрасывающие каждый свой лот в море. Каждый достигнет глубины не дальше длины лота» [2. С. 63].

Однако это не мешает учащимся самостоятельно делать нравственный выбор, отвечая на жизненно важные вопросы. Для решения этой задачи при работе над художественным текстом используются различные виды пересказов, написание сценария, и даже подбор музыки для характеристики героя и т.д. Особый интерес

вызывает работа «в соавторстве», позволяющая развивать креативность. Например, студенты дописывают эпизоды, заканчивают реплики, составляют письма. Это хорошо показала работа над «Домашним сочинением» А. Алексина.

После чтения и анализа данного произведения каждому из учащихся было предложено написать письмо в ХХII в. Далее был проведен круглый стол, на котором студенты представили в устной форме свой вариант письма с последующим обсуждением. Учащиеся ощутили себя причастными, с одной стороны, к жизни людей разных эпох страны изучаемого языка, а с другой, к жизни людей своей родной страны, поскольку в этих письмах «будущее» касалось не только России, но и их родины.

Кроме этого, на занятиях обсуждалась тема «Книги в моей жизни». Студенты сравнивали себя с героем рассказа, пытались даже спорить с ним, вспоминали, что они любили читать в детстве, какой литературой они увлекаются сегодня. После этого от обсуждения частных проблем перешли к теме «Роль литературы в современном мире». Студенты рассказывали о ситуации на книжном рынке их родной страны, о падающем интересе к чтению; поразмышляли о причинах этого явления, сравнили сложившуюся ситуацию на книжном рынке в их стране с тем, что они увидели в России.

Большой интерес вызвало у студентов чтение рассказа П. Проскурина «Под яркими звездами». Урок был проведен в форме ролевой игры, которая предоставляет большие возможности для формирования социокультурной компетенции. Студенты с удовольствием «играли» социальные и профессиональные роли людей другого поколения и культурной эпохи, вели с ними диалог о важнейших проблемах, касающихся профессиональной этики, отношения к людям, понятия доброты и совести. Студенты приводили похожие примеры из жизни врачей их стран.

Процесс работы над этими произведениями позволил сформировать у студентов умения устной монологической и диалогической речи, поскольку каждый из них в процессе работы стремился дать личную оценку происходящему, героям художественного произведения. Работа над художественным текстом дает возможность студентам обогатить свой словарный запас лексикой, которая поможет им вести беседы на культурно-значимые темы. Кроме этого, подобная работа, по нашему мнению, активизируя мыслительные и речевые процессы, повышает интерес к изучению русского языка.

Нам представляется, что работа с художественными текстами, раскрывающими профессионально значимые темы, способствует успешному решению главной задачи обучения на медицинском факультете — формирования умений общения в профессионально значимых ситуациях с учетом социальных, социокультурных, профессионально-культурных особенностей.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Библер В.С. Две культуры. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. — 1989. — № 6. — С. 11.
- [2] Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. — М.: Искусство, 1968. — С. 63.

THE ROLE OF FICTIONAL TEXT IN THE PROCESS OF INTERCULTURAL DIALOGUE

I.E. Chekhonina

Russian Language chair

Medical faculty

Peoples' Friendship University of Russia

Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the problems of the role of a fictional text in teaching Russian to the non-philologists. Fictional text is analyzed as an important component of socio-cultural competence.

Key words: socio-cultural competence, intercultural communication, intercultural pedagogic, intercultural dialogue.

УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО РКИ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

РОЛЬ ТЕМЫ В УЧЕБНИКЕ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

И.В. Одинцова

Кафедра русского языка для иностранных учащихся

Филологический факультет

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

ул. Лобачевского, 100-2, Москва, Россия, 119607

В статье рассматривается категория «тема» и ее роль в учебнике по развитию речи для изучающих русский язык как иностранный. Затрагиваются проблемы выбора темы, ее когнитивной организации, а также некоторые особенности структуры текстов и их заголовков, обусловленные этапом обучения.

Ключевые слова: тема, «тематический примитив», когнитивная структура, фрейм, текст, заголовок.

В лингвистических и литературоведческих работах, посвященных категории «тема», исследование обычно строится в направлении от текста к определению и характеристике его темы. Тема, по определению О.И. Москальской, подставляет собой «смысловое ядро текста, понимаемое как обобщенный концентрат всего содержания текста» [5. С. 17]. При создании учебника иностранного языка по развитию речи релевантным становится движение в обратном направлении: от темы к тексту. В этом случае актуальной оказывается целая серия проблем: выбор темы; ее когнитивная структура; связь темы с заголовком учебного текста, с его лексическим, лексико-грамматическим и стилистическим оформлением и т.д.

Выбор темы. Если проанализировать учебники не только русского, но и других языков, адресованные учащимся начального этапа, то обращает на себя внимание унифицированность тем этих учебников. Традиционно выделяются темы «семья», «дом», «как я провел свой день», «город», «транспорт» и т.д.

Примечательно, что в каждой дневной жизни носители того или иного языка обычно не говорят на эти темы. Наверное, на того, кто начнет рассказывать, что он делает каждое утро (встает, чистит зубы, умывается, причесывается и т.д.), посмотрят с удивлением.

Эти «наивные» темы отражают образ социального мира, который люди формируют сообща, несмотря на наличие национальных и индивидуальных стилей познания, различие картин мира представителей разных национальностей. Они являются привычным достоянием каждого человека и воплощают осадок его прошлой деятельности. Запас знаний, формирующий их, «мы принимаем как само собой разумеющееся (будь то мышление или действие)» [12. С. 294]. Их высокая степень конвенциализированности в культуре учащегося и культуре носителя иностранного языка позволяет видеть предметы и события в максимальной системе типизаций, что отвечает принципу «взаимных перспектив» (А. Щюц). В речи носителя языка подобные темы, находясь в маргинальной области сознания, актуализируются только в условиях затрудненной, проблематизированной ситуации. Напротив, при обучении языку именно эти темы в силу своей универсальности для представителей разных языков и разных культур становятся релевантными. Из подобных тем, как из кубиков, складывается фундамент обучения языку. Эти темы могут быть названы «тематическими примитивами».

На продвинутом этапе в фокусе внимания оказывается проблемная тема. Что определяет динамику в овладении языком? Желание высказаться и возможность это сделать. Эти две движущие силы в учебном процессе должны быть максимально гармонизированы. Однако в зависимости от этапа обучения их соотношение меняется. На начальном этапе желание регламентируется возможностями. На продвинутом — когда уровень возможностей достаточно высок, необходимо провоцировать уровень желаний. Тема, заключающая в себе проблему, способна вызвать взрыв мотивации, стать «мотором деятельности» (А.А. Леонтьев), что активизирует желание учащихся высказаться.

Когнитивная структура темы. При обучении иностранному языку необходимо опираться как на его коммуникативную, так и когнитивную составляющую. С помощью языка мы не только передаем и получаем информацию. На языке и с помощью языка происходит представление знаний. В последнее время самым распространенным способом презентации знаний признается «фрейм». Фреймы, являя собой «концептуальные системы организации знаний» [2. С. 16], «средства организации опыта и инструменты познания» [9. С. 65], структурируют наш опыт.

Фреймы — это одновременно матрица возможных событий и схема их интерпретаций, присутствующая в любом восприятии. «Структура „фрейма“... устойчива и не подвержена влиянию повседневных событий. Она аналогична правилам синтаксиса» [13. С. 11—12]. У. Эко говорит о фрейме как об «энциклопедическом знании» ситуации, структуре ассоциативно связанных между собой компонентов. Фрейм, по его мнению, является потенциальным текстом или концентратом повествования [12. С. 42].

Фрейм представляет иерархическую структуру, где на верхнем уровне иерархии находится фрейм (макрофрейм), содержащий наиболее общую информацию, в учебнике этот фрейм совпадает с названием темы. Информация макрофрейма истинна для фреймов низших уровней — слотов (содержащих абстрактную информацию об объекте) и терминалов (содержащих конкретные данные, приспо-

собленные к конкретной ситуации). Например, макрофрейм «театр» имеет слоты: билетная касса, сцена, зрительный зал, спектакль и терминалы: как я стоял в очереди в билетную кассу в театр; описание конкретного зала; впечатления, связанные с посещением театра [3. С. 109—110]. Терминальные узлы обычно находятся в режиме «ожидания», они заполняются в процессе приспособления фрейма к конкретной ситуации.

Каждая тема имеет свой, специфический для нее, центр плотности и наполненности. Наиболее релевантные для темы слоты занимают место первого уровня, менее — второго, третьего и т.д. уровней. Слоты создают цепочку, в который последующий слот наследует информацию предыдущего, родительского фрейма (принцип матрешки). Каждый слот имеет свое имя и значение. Имя — всегда уникально во фреймовой структуре. Значением слота может быть практически все, что угодно: тексты на естественном языке или на языке программ, схемы, таблицы, ссылки на другие слоты. В качестве значения слота может выступать набор слотов более низкого уровня. В совокупности фреймы одной предметной области создают фреймовую сеть или онтологию, которая является спецификацией концептуализации предметной области [14].

На начальном этапе количество и характер слотов фиксируются учебником. Например, тема «семья» может быть представлена следующим образом (рис. 1).

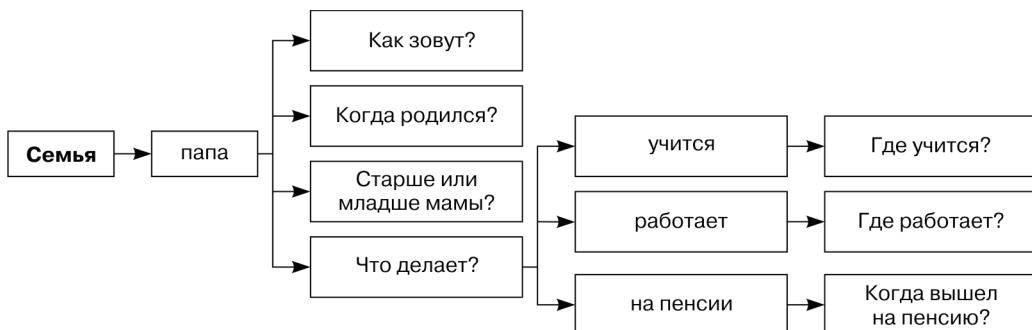
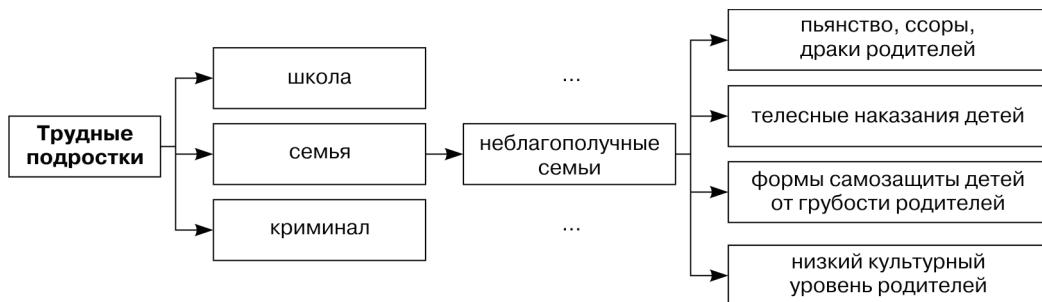


Рис. 1. Слот «семья»

Развитие темы на начальном этапе можно определить как гомофонное (доминирует одна тема) и центробежное (от центра к периферии). Причем задача учебника организовать задания так, чтобы одну и ту же онтологию учащийся построил несколько раз, но в измененных условиях (принцип рефрейминга). Например, для темы «семья» этого можно достичь, предложив рассказать о себе, маме, братьях и сестрах и т.д. (Так построен, например, учебник [8]). В онтологии для начального этапа конкретизация темы не предусматривается или самой когнитивной структурой (структура элементарна и не поддается конкретизации), или замыслом автора учебника.

В онтологии для продвинутого этапа значение каждого слота может быть конкретизировано и иметь сложную иерархическую структуру. Например, макрофрейм «Трудные подростки» можно представить следующим образом (рис. 2).

**Рис. 2.** Макрофрейм «Трудные подростки»

На продвинутом этапе развитие темы следует охарактеризовать как гетерофоническое (эпизодически имеют место отклонения от доминантной темы в диапазоне ее горизонтов) и центростремительное (общение происходит обычно на периферии темы при удержании основной темы в ядерной зоне). Однако если в спонтанной речи носителей языка горизонты темы аморфны и слоты не поддаются исчислению, то в условиях обучения языку все слоты, и периферийные в том числе, должны быть учтены в учебнике. При видимой свободе работы над темой внутри она должна быть структурирована, но структурирована таким образом, чтобы отвлечь учащихся от грамматических значений слов и при помощи языковой среды увлечь их созданием собственного дискурса.

На начальном этапе обсуждение темы касается прежде всего обсуждения содержания самих фреймов, на продвинутом — отношений между ними. Организация фреймов на продвинутом этапе создает интеллектуальную сеть, и учащимся предоставляется возможность поиска множества путей связать слоты разных уровней. Методы поиска пути могут быть слепыми и направленными. Слепыми — когда учащийся самостоятельно методом рассуждений ищет путь от одного слота к другому.

Этот путь поиска оптимального решения опирается на метод проб и ошибок. Направленными — когда составитель учебника подборкой материала, его организацией направляет рассуждения учащихся (таким образом, например, построены учебники [7; 4]) или для расширения и углубления онтологии темы привлекает не только печатные, но и иные, в том числе и мультимедийные средства (см., например, учебный комплекс «От текста к речи. Advanced Russian: from reading to speaking», который состоит из двух книг учебника и интерактивного мультимедийного диска [15; 16]).

Организация фреймов предопределяет структуру текста. На начальном этапе текст развивается линейно: слоты следуют один за другим, создавая линейную последовательность. На продвинутом этапе слоты могут актуализироваться как последовательно, так и прерывисто, образуя «смысловые скважины» (по терминологии А.И. Жинкина) во фреймовой цепочке. «Величина скважности определяется степенью взаимопонимания партнеров коммуникации» [7. С. 110].

Для любой предметной области нет единственной верной онтологии, и процесс ее создания — всегда процесс творческий. Однако если в обучении иностранному языку на начальном этапе уже сложился определенный каркас представления «тематических примитивов», то для продвинутого этапа жестких рекомендаций нет.

Успех составителя учебника на продвинутом этапе зависит не только и не столько от таланта автора, сколько от его профессионального опыта, умения организовать, спроектировать эффективную фреймовую онтологию.

Референциальная цепочка темы. Тематическая информация распределяется по всему тексту и эксплицируется благодаря языковым единицам разных уровней. Регулярно тема актуализируется на основе лексических единиц. «Тематическое ядро текста, по словам Б.И. Шендельс, формируется с помощью лексических средств полнозначных (автосемантических) лексем, из которых слагается смысловой каркас текста и которые могут служить ключевыми словами текста» [11. С. 10]. Ключевые слова, по сути, являются именами слотов первого уровня — вершинными слотами фреймовой сети текста. Вершинные слоты создаются благодаря лексической плотности. Лексическая плотность может быть количественно изменена на основе «референциального расстояния» (Т. Гивон) — расстояния между упоминаниями одного и того же референта в тексте.

На начальном этапе доминирующая тема, постоянно находясь в фокусе внимания, актуализируется в референциальной цепочке с помощью дейксисов, анафор, лексических повторов, видовых и родовых слов, синонимов и т.д. Кореференция (Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, М.И. Гореликова, Т.М. Николаева и др.) на этом этапе создает высокую степень предсказуемости референта и делает топик доступным. На продвинутом этапе в создании референциальной цепочки, кроме упомянутых средств, используются такие сложные средства, как метафора (Л.В. Калашникова), ситуативные связи (M. Halliday, S. Hasan), «связи по фрейму» (М.Г. Селезнев), консеквенты (С.А. Крылов) и т.д.

Тема и заголовок. Важную роль в постановке темы играет заголовок учебного текста. Заголовок, первым организуя наше внимание, является рамочным знаком, предопределяющим развитие темы. На начальном этапе заголовок всегда однозначен: «Семья», «Дом», «Город», на продвинутом — многозначен: «Семейная новинка: встречи в уик-энд», «Вот те, бабушка, и новый дом». На продвинутом этапе заголовок, с которого начинается знакомство с темой, требует неоднократного возвращения к себе, при этом его значение может претерпевать большие изменения под влиянием всего текста. Только на продвинутом этапе заголовок может быть рассмотрен как «компрессированное, нераскрытое содержание текста, которое можно метафорически изобразить в виде закрученной пружины, раскрывающей свои возможности в процессе развертывания» [1. С. 133].

Выделяется несколько функций заголовка. Основная — номинативная или информативная. Именно это функция реализуется в текстах, адресованных начальному этапу. Прогнозирующую, метафорическую, метонимическую, символическую, оценочную функции заголовки могут выполнять только в текстах продвинутого этапа.

Заголовок темы может быть проспективным и ретроспективным. Проспективным — сверху-вниз, когда тема актуализируется в названии и затем последовательно раскрывается в слотах. Ретроспективным — снизу-вверх, когда учащемуся в качестве названия предлагается название слота макрофрейма, и ему необходимо самостоятельно в результате умозаключений актуализировать макрофрейм.

Ретроспективный заголовок способен переосмыслиться под влиянием прочитанного текста. В этом случае поиск управляет информацией, заданной в слоте, и осуществляется на основе фоновых знаний учащегося, его способности не просто делать умозаключения, но и обладать навыком построения собственного текста на иностранном языке. Естественно, проспективные заголовки преобладают на начальном этапе, а ретроспективные — на продвинутом.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М.: Наука, 1981.
- [2] Дейк Т.А. Ван. Контекст и познание. Фреймы знаний и понимание речевых актов // Т.А. Ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация. — М.: Прогресс, 1989.
- [3] Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград: Перемена, 2002.
- [4] Короткова О.Н., Одинцова И.В. Загадай желание: пособие по развитию речи для изучающих русский язык как иностранный. 2-е изд., испр. — СПб.: Златоуст, 2010.
- [5] Москальская О.И. Грамматика текста. — М.: Высшая школа, 1981.
- [6] Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. — М.: Наука, 1983.
- [7] Одинцова И.В. Он и она: Пособие по развитию навыков чтения и устной речи. — М.: Флинта: Наука, 2001.
- [8] Одинцова И.В. Что вы сказали? Книга по развитию навыков аудирования и устной речи для изучающих русский язык. 3-е изд. — СПб.: Златоуст, 2007.
- [9] Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. XXIII. — М.: Прогресс, 1988.
- [10] Шендельс Е.И. Внутренняя организация текста // Иностр. яз. в шк. — 1987. — № 4.
- [11] Щюц А. Размышления о проблеме релевантности // Щюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004.
- [12] Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. — СПб.: Симпозиум, 2005.
- [13] Goffman E. Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior. — New York: Anchor, 1967.
- [14] Gruber T.R. A translation approach to portable ontologies // Knowledge Acquisition. — 1993. — V. 5(2). — P. 99—220.
- [15] Lubensky S., Odintsova I. Advanced Russian: from reading to speaking. От текста к речи. Book 1. Texts. Assignments. Dictionary. — Slavica Publishers. Indiana University. — USA, 2010.
- [16] Lubensky S., Odintsova I. Advanced Russian: from reading to speaking. От текста к речи. Book 2. Grammer. Exercises. Answer Keys to Book 1. Answer Keys to Grammer. — Slavica Publishers. Indiana University. — USA, 2010.

THEME ROLE IN THE TEXTBOOK ON SPEECH DEVELOPMENT

I.V. Odintsova

Department of Russian for Foreign Students

Faculty of Philology

M.V. Lomonosov Moscow State University

Leninskie gory, 1 educational case, Moscow, Russia, 119991

This paper considers the notion of topic and its role in a textbook aimed at enhancing speech skills of learners of Russian as a second language. Additionally, it examines how to select a topic, its cognitive organization, and structural specifics of the texts and their headings as related to the students' educational level.

Key words: topic, “topical primitive”, cognitive structure, frame, text, heading.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ РЕФЕРИРОВАНИЮ В УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛАХ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

О.Г. Глазова

Кафедра русского языка

Медицинский факультет

Российский университет дружбы народов

ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются основные аспекты обучения иностранных студентов-медиков написанию реферата научной статьи: умение выделять типовые смысловые компоненты, соответствующие типовым темам, производить компрессию текста и оформлять реферат. В статье также приводятся типовые задания из пособия по обучению реферированию.

Ключевые слова: реферат, типовые темы, типовые смысловые компоненты научной статьи, типовые задания.

Формирование у иностранных студентов умений реферирования научной статьи по специальности является необходимым условием их профессионализации, будущей конкурентоспособности на рынке медицинских услуг: значительную часть информации по специальности после окончания обучения в университете они будут получать из российских научных и научно-популярных журналов, монографий, интернет-публикаций. В то же время основные навыки смыслового анализа, смысловой переработки информации, представленной в русскоязычном научном дискурсе, студенты-медики обретут именно в процессе обучения реферированию. Умения составлять реферат, безусловно, требуются и для успешного написания дипломной работы, докладов, во время пребывания в ординатуре, аспирантуре для написания аннотации, автореферата кандидатской диссертации.

На кафедре русского языка медицинского факультета разработано учебное пособие по обучению реферированию научной статьи, ориентированное на студентов трех основных специальностей: «Лечебное дело», «Стоматология» и «Фармация».

Пособие проходило апробацию на кафедре в течение пяти лет.

В данном пособии предлагается поэтапное обучение овладению навыками реферирования.

Авторы исходили из того, что для составления реферата учащиеся должны научиться читать реферативным способом, применяя различные тактики извлечения наиболее существенной информации из текстов жанра научной публицистики с целью ее последующей передачи во вторичном тексте заданной формы; уметь определять структурно-смысловые составляющие научной статьи, вычленять из частей текста главную информацию, производя отсев малоинформационных единиц текста-источника, и передавать ее в сжатой форме, используя определенные грамматические средства. Студенты должны научиться производить операции сжатия: как суппрессию, так и компрессию с использованием причастных и деепричастных оборотов, простых предложений, неопределенного-личных и безличных предложений, однородных членов предложения и др.

Одним из основных рецептивно-репродуктивных умений в реферативной деятельности является умение определять типовые смысловые компоненты научной статьи. Значительная часть научных статей, публикуемых в научных медицинских журналах, раскрывает следующие типовые темы: 1) новые методы лечения и диагностики заболеваний; 2) экспериментальная проверка эффективности метода лечения/диагностики. Статьи, раскрывающие содержание первой темы, как правило, строятся по аналогии с текстом жанра учебника о патологическом состоянии лица. Однако обязательными элементами, отличающими научную статью от статьи «учебниковой», являются наличие *авторской* информации (авторских наблюдений, авторских методов лечения и диагностики заболевания) в любом смысловом блоке, а также обоснование актуальности изучения данного вопроса.

Рассматриваемый тип научных медицинских статей может содержать следующие типовые смысловые компоненты: обоснование актуальности изучения данного вопроса; этиология заболевания; патогенез заболевания; формы заболевания; стадии заболевания; клиническая картина заболевания; описание новых методов диагностики заболевания; описание новых методов лечения заболевания; рекомендации по профилактике заболевания; выводы автора.

Как показали наши наблюдения, статьи, объединенные в содержательных границах второй темы, включают описание научных экспериментов по реализации новых методик диагностики и лечения заболеваний и внедрению новых лекарственных препаратов. Их содержательную структуру представляют следующие смысловые составляющие: обоснование актуальности данного исследования; сущность концепции (теории, метода); цель исследования; материал и методы исследования; промежуточные результаты исследований; сравнение результатов исследования; проверка и опровержение/подтверждение гипотезы; описание результата исследования; обоснование (обсуждение) результатов исследования; выводы автора.

Приведем примеры основных типов заданий из пособия, отражающих стратегию обучения студентов-иностранных реферированию.

Урок 1

Задание 1. А. Прочитайте статью, определите, какие типовые смысловые компоненты в ней представлены.

Задание 2. А. Найдите часть статьи, где обосновывается актуальность исследования. Обратите внимание на то, как ее обосновывает автор.

Обратите внимание! Актуальность всегда обосновывается автором в начале статьи.

Б. В статьях уроков 2—5 найдите формулировки актуальности исследования.

Обратите внимание! При обосновании актуальности исследования автор может приводить: 1) статистические данные о распространенности заболевания опасности заболевания; 2) информацию о недостаточной изученности проблемы.

В. Кратко сначала устно, а затем письменно сообщите об актуальности исследования.

Для того чтобы сообщить об актуальности исследования, используются следующие модели:

Актуальность статьи состоит в том, что... (в чем?)

Актуальность статьи заключается в том, что... (в чем?)

Образец:

Актуальность статьи состоит в том, что бактериальные менингиты являются тяжелым жизнеопасным заболеванием, поэтому их ранняя диагностика и лечение являются первоочередными задачами врачей.

Задание 3. Определите, какие новые методы предлагает автор.

Задание 4. На основе выделенных типовых смысловых компонентов составьте простой номинативный план. Заполните левую часть таблицы.

План	Тезисы

Задание 5. Расскажите, о чем в статье идет речь.

Задание 6. А. Вспомните, какие существуют типы микротекстов и способы передачи основной информации в форме тезиса (См. Приложение 1).

Б. Определите, какие типы микротекстов содержит данная статья. В каждом микротексте подчеркните главную информацию.

В. Представьте информацию текста в форме тезиса. Заполните правую часть таблицы.

Урок 2

Задание 1. А. Прочитайте статью, определите, какие типовые смысловые компоненты в ней представлены.

Задание 2. Составьте простой номинативный план: заполните левую часть таблицы.

План	Тезисы

Задание 3. Расскажите, о чем в статье идет речь.

Задание 4. Представьте информацию текста в форме тезиса. Заполните правую часть таблицы.

Задание 5. Используйте все известные вам авторизованные конструкции для связи тезисов в задании 2.

Урок 3

Запомните! Композиционно текст реферата состоит из 3 частей:

1. Вступление (вводная часть реферата)
 2. Основная часть
 3. Заключение
1. Вступление (вводная часть реферата) должно содержать указания на:
- *библиографические данные*: название книги, статьи; где она напечатана (название журнала, учебника и т.д.), когда она напечатана; сведения об авторе (специальность, ученое звание, степень, фамилия); тему работы (чему посвящена работа, статья);
 - актуальность статьи (исследования, эксперимента).

Обратите внимание! При рефериовании статьи для указания на библиографические данные используются следующие модели:

Статья кого? (сотрудников института, кафедры и т.п.) под названием (название статьи), опубликованная в (каком?) номере журнала (название журнала) за (какой?) год, посвящена чему? (вопросам..., описанию..., проблеме...).

В статье (название статьи) кого? написанной в соавторстве с кем?, опубликованной в журнале (название журнала) (номер журнала) за (какой?) год
речь идет (о чем?)
говорится (о чем)
рассказывается (о чем?)
поднимаются вопросы (чего?)
рассматриваются проблемы (чего?)
описывается (что?)

Образец:

Статья Г.М. Соловьёва из Московской медицинской академии им. Сеченова, опубликованная в журнале «Кардиология» за 2007 год, посвящена проблеме хирургического лечения ИБС.

В статье Е. Кохана «Реабилитация больных, перенесших операцию аортокоронарного шунтирования», написанной в соавторстве с В. Быковым из Центрального военного клинического госпиталя им. Вишневского, опубликованной в журнале «Врач» № 12 за 2007 год, описываются этапы реабилитации больных, перенесших операцию аортокоронарного шунтирования.

Задание 1. Составьте вводную часть реферата к статьям из уроков 1, 2.

Задание 2. А. Прочтите статью, определите, какие типовые смысловые компоненты в ней представлены.

Задание 3. Составьте простой номинативный план: заполните левую часть таблицы (план).

План	Средства авторизации	Тезисы

Задание 4. С опорой на план кратко расскажите, о чем в статье идет речь.

Задание 5. А. Представьте информацию текста в форме тезиса. Заполните правую часть таблицы.

Б. Заполните среднюю часть таблицы подходящими по смыслу авторизованными конструкциями.

Обратите внимание! В заключительной части реферата для того, чтобы сообщить о выводах автора, используются следующие модели:

Автор приходит к выводу о том, что...

В заключение автор делает вывод (подчеркивает), что...

Образец:

В заключение автор делает вывод о том, что 25% больных ишемической болезнью сердца прием аспирина не подавлял спонтанной агрегации тромбоцитов.

Задание 6. Составьте заключительную часть реферата статьи «Дисфункциональные расстройства билиарного тракта».

Урок 4

Задание 1. А. Прочтайте статью, определите, какие типовые смысловые компоненты в ней представлены.

Задание 2. Составьте реферат данной статьи (См. Дополнительные материалы 2).

Обратите внимание! Для связи частей реферата, а также для указания на их последовательность используются следующие слова и словосочетания:

Прежде всего (автор отмечает, автор останавливается, автор перечисляет и т.п.)
Далее (в статье говорится, автор отмечает, автор останавливается и т.п.)
Во второй части статьи (говорится, приводятся факты и т.п.)
Затем; после чего (автор останавливается, приходит к выводу и т.п.)
В заключение; в конце статьи (автор делает вывод, приводит аргументы и т.п.)
Во-первых, ...; во-вторых, ...; в-третьих, ...
Наконец,...

Задание 3. Используя приведенные выше средства связи частей реферата, оформите реферат.

В заключение хотелось бы добавить, что представленная в статье методическая стратегия прошла многолетнюю апробацию в курсе обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов. Положительные результаты апробации позволяют говорить о ее методической состоятельности.

STRATEGY OF ABSTRACT WRITING IN THE MANUAL FOR FOREIGN MEDICAL STUDENTS

O.G. Glazova

Russian Language chair
Medical Faculty

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article looks into the main aspects of teaching foreign medical students to write the review of a scientific article: ability to provide generic semantic components relevant to standard topics, compress the text and form the abstracts. The article also includes the typical tasks from the manual for teaching abstracting.

Key words: synopsis, standard topics, standard semantic components of a scientific article, standard tasks.

КОНЦЕПЦИЯ БАЗОВОГО НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ШКОЛ ИНДИИ

Сунита Танвар

Публичная школа Дварка

(Дели, Индия)

Dwarka, New Delhi — India, 110078

Рену Митал

Департамент иностранных языков

Общество «DPS Society»

New Delhi, India, 110078

Т.М. Балыхина

Факультет повышения квалификации преподавателей
русского языка как иностранного

Российский университет дружбы народов

ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Т.Е. Перова

Центр русского языка

Российский Центр науки и культуры в Нью-Дели

24, Ferozeshah road, New Delhi, India

В статье описывается концепция современного школьного учебника, предназначенного для овладения русским языком вне языковой среды. С этой целью потребовалось последовательно решать следующие задачи: выявить коммуникативные потребности обучающихся, влияющие на объем и уровень их коммуникативной компетенции; дать целостное системное описание структурных компонентов учебника практического курса русского языка как иностранного для школьников средней ступени; описать языковые и речевые компоненты содержания учебника, его коммуникативную организацию; рассмотреть вопрос о структуре уроков учебника; изложить основные реализуемые в нем технологии обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика обучения РКИ, национально-ориентированное обучение, теория учебника.

Теория базового национально-ориентированного учебника практического курса русского языка для школ Индии, в которых ведется обучение русскому языку, рассматривается как один из наиболее актуальных объектов и разделов современной методики преподавания иностранных языков.

Как известно, основные цели обучения школьников разных ступеней и классов русскому языку предполагают решение целого комплекса учебных задач с помощью основных средств обучения. Центральное, ключевое место в этой системе средств отводится учебнику. Этим объясняется большой интерес к теории современного учебника, к учебно-методическим и исследовательским проблемам данной области научных поисков.

Проблема создания такой концепции-теории с целью оптимальной организации учебного процесса в классах индийской школы, в которых школьники избрали для обучения русский язык как иностранный, приобретает достаточную остроту в силу того, что в последнее десятилетие изменяется статус русского языка как учебного предмета в школах Индии, продолжает варьироваться социальный заказ в сфере подготовки специалистов со знанием русского языка, меняются требования, предъявляемые обществом к уровню и объему коммуникативной подготовки обучающихся.

Для достижения поставленной цели возникает необходимость обсудить и решить следующие задачи:

- изучить современное состояние процесса обучения русскому языку в школах Индии и уточнить имеющиеся требования в этой области;
- систематизировать концептуальные решения, предлагаемые методикой для реализации намеченных целей обучения на конкретном этапе;
- выявить коммуникативные потребности обучающихся, влияющие на объем и уровень их коммуникативной компетенции;
- дать целостное системное описание структурных компонентов учебника практического курса русского языка как иностранного для школьников 6—7-х классов;
- описать языковые и речевые компоненты содержания учебника, коммуникативную организацию учебника;
- рассмотреть вопрос о структуре уроков учебника;
- изложить основные технологии обучения, реализуемые в учебнике.

Для достижения исследовательских целей и решения поставленных задач важно с корректировать методологию разработки и остановится на такой триаде методов анализа и исследования, как:

- социально-педагогический метод, т.е. непосредственное наблюдение за реальной учебной деятельностью индийских школьников на уроках русского языка, беседы с преподавателями, администраторами системы обучения, опросы школьников для выявления их потенциальных и реальных коммуникативных потребностей и других факторов, определяющих содержание и формы коммуникативно-речевой деятельности школьников;
- описательно-аналитический, подразумевающий изучение и анализ имеющихся учебных программ, материалов, учебников и пособий, изучение и анализ литературы, отражающей специфику обучения языку вне языковой среды в условиях Индии;
- метод целостного системного описания, позволяющий представить комплексы коммуникативно-речевых умений, компетенций, сценарии речевого взаимодействия, типы и разновидности упражнений.

Приступая к разработке учебника, его авторы посчитали целесообразным различить типы учебников по РКИ, положив в основу рабочей классификации следующий ключевой фактор, а именно: какую компетенцию реально нацелен сформировать учебник — коммуникативную, речевую, языковую. Это, с одной

стороны, позволяет различать учебники по тому же основанию, что и перечисленные компетенции, с другой — определить совокупность структурообразующих параметров. К последним, вслед за Д.И. Изаренковым, М.Н. Вятютневым и рядом других ученых-руссистов, мы относим:

- цели обучения, задаваемые авторами при написании учебника и сориентированные на социальный заказ;
- систему представления в учебной книге содержания обучения;
- определенную в качестве опорной единицу обучения;
- системную организацию и номенклатуру упражнений — технология обучения.

Рассмотрим детальнее обозначенные позиции. Безусловно, в случае если перед обучающимися ставится задача формирования коммуникативной компетенции, хотя на средней ступени школы при обучении русскому языку вне языковой среды об этом говорить несколько преждевременно, поскольку частотность занятий русским языком составляет 2 часа в неделю, для этой цели важно, чтобы лингвистический и текстовый материал учебной книги был представлен не только языковыми единицами, но и речевыми, а также коммуникативными, обеспечивающими процесс общения в заданном объеме.

Вторая, не менее принципиальная позиция, связана с тем, что в чисто языковых учебниках единицы обучения представлены единицами системы языка различных аспектов: фонетического (звуки, звукосочетания, буквы, слоги и т.д.), грамматического (форма слова и система его парадигматических форм), лексического (слово, словосочетание), синтаксического (словосочетание, предложение как формальная единица).

В речевых учебниках базовой единицей является предложение, данное в формально-грамматическом и семантическом аспектах. В коммуникативном единице обучения можно дифференцировать на целевые и вспомогательные. Статус вспомогательных единиц отводится языковым единицам различных, перечисленных выше аспектов. Это необходимый структурный материал при порождении коммуникативных единиц. В качестве целевых единиц выступают:

- предложения-высказывания разных функциональных типов;
- монологические сообщения;
- диалогические единства как элементарные единицы общения (с учетом возрастных особенностей учащихся и социально-педагогических условий, влияющих на обучение языку).

Что касается аппарата упражнений, то, если отталкиваться от традиционного деления учебных заданий (упражнений) на языковые, условно-речевые, коммуникативно-речевые, для языкового типа учебника достаточно языковых заданий, поскольку его цель — усвоение системы фонетических, грамматических, лексических явлений.

В то же время речевые учебники опираются на условно-речевые задания. Их цель состоит в том, чтобы облегчить вхождение учащегося в процесс общения. Вместе с тем этот процесс моделируется на занятиях в учебно-речевых ситуациях.

Аппарат упражнений учебников, имеющих целью сформировать коммуникативную компетенцию, призван включать как языковые, условно-речевые, так и коммуникативно-речевые упражнения. Принципиально, чтобы система упражнений отвечала требованиям, с одной стороны, стадиальности формирования навыков, с другой — учитывала количественные и качественные характеристики знаний, навыков, умений, компетенций.

Остановимся подробнее на этих проблемах. Рассмотрим один из ключевых компонентов процесса познания действительности — **знания**, которые отражены в сознании человека в виде представлений, суждений, умозаключений. Методикой в это понятие включается:

- знание системы языка и
- правила пользования этой системой в практической деятельности, в общении.

Применительно к обучению новому языку выделяются знания:

- 1) фонетические;
- 2) лексические;
- 3) грамматические;
- 4) страноведческие.

При сознательно-практической направленности обучения (характеризуется пониманием изучаемого материала, его осознанием и использованием этого знания в решении практических задач) сообщению теоретических сведений о системе языка отводится минимальное (не более 15%) количество времени.

Знания сообщаются в виде **правил-инструкций** и усваиваются в процессе речевой практики, тренировки (функциональный подход к усвоению знаний).

В «Общеевропейских компетенциях владения языком» (2001, 2003 гг.) знания отнесены вместе с **экзистенциональной компетенцией к общим компетенциям**, при этом оговаривается, что имеются в виду:

— **эмпирические знания** — знания, приобретаемые человеком по мере накопления опыта и

— **академические знания**, приобретаемые в процессе обучения. Эффективность общения зависит, кроме прочего, от того, насколько его участники владеют **общими для всех знаниями** об окружающем мире; знаниями, связанными с повседневной общественной и личной жизнью.

Навык — это действие, достигшее уровня автоматизма, характеризующееся, с одной стороны, целостностью, с другой — отсутствием поэлементного сознания. Характерной чертой отечественной методической школы является строгая дифференциация навыков и умений, рассмотрение их в оппозиции друг другу, не исключающий их неразрывного единства.

Несмотря на некоторые различия в определениях и трактовках, предлагаемых отдельными авторами, можно выделить общие положения отечественной теории навыков и умений:

- автоматизм,
- устойчивость,
- гибкость,

- безошибочность,
- соответствие норме языка,
- оптимальная скорость выполнения — эти свойства являются основными критериями сформированности речевых навыков.

При разработке учебных средств и определении их содержательного компонента следует иметь в виду, что:

- навыки могут выступать как относительно самостоятельные операции и как автоматизированные компоненты более сложных действий;
- различаются произносительные, интонационные, орфографические, лексические и грамматические навыки, которые в зависимости от направленности на reception или продукцию определяются как рецептивные или продуктивные.

В структурообразующем материале учебника по РКИ важно предусмотреть и учесть, что навык формируется не единожды и не навсегда. Выделяется, как минимум **6 этапов формирования навыка**.

Первый этап характеризуется осмыслением. Учащийся отчетливо понимает цель, но имеет неясное представление о способах ее достижения. Выполняя конкретные операции, он допускает грубые ошибки.

Ко **второму этапу** относится сознательное, но недостаточно умелое выполнение операций (действий). Его характерной особенностью является интенсивная концентрация произвольного внимания, требующего заметных волевых усилий. Использовать механизмы положительного переноса еще невозможно.

Третий этап — этап автоматизации навыка (операций) — характеризуется ослаблением произвольного внимания. На этом уровне появляется возможность положительного переноса в процессе обучения. Например, при формировании навыка спряжения глагола *читать* внутриязыковой положительный перенос на другие глаголы этой модели (*отвечать, спрашивать, отдыхать*) возможен только на третьем этапе освоения навыка спряжения глагола-модели в целом.

Четвертый этап — этап высокоавтоматизированного навыка. Осуществление речевого действия на изучаемом русском языке подвергается контролю сознания, ошибки исправляются как с помощью самоконтроля, так и указанием со стороны преподавателя.

Пятый этап именуется этапом деавтоматизации навыка и заслуживает особого внимания. Дело в том, что деавтоматизация навыков — типичное явление, имеющее место после перерыва в процессе обучения, связанного, например, с выходными, праздничными днями, каникулами и т.д. Из психологии известно, что для сохранения навыка им следует систематически пользоваться, в противном случае наступает деавтоматизация, то есть утрачивается быстрота, легкость, плавность и другие качества, характерные для автоматизированных действий.

В практике обучения русскому языку как иностранному деавтоматизации особенно подвергаются сенсорные навыки, навыки восприятия и понимания при слушании, т.е. больше всего страдают навыки аудирования. Но и остальные виды речевой деятельности претерпевают негативное влияние деавтоматизации.

Говорение сопровождается напряженностью, замедленной, заторможенной реакцией, затруднениями в постановке вопроса.

В процессе чтения уменьшается объем понимания, снижается темп чтения вслух и про себя.

В письменной речи появляются старые ошибки, обусловленные сильным действием механизмов внутриязыковой и межъязыковой лексической и грамматической интерференции.

При хорошо организованном управлении процессом обучения есть реальная возможность снять остроту отрицательных проявлений этого этапа, восстановить прежний уровень речевых навыков. Требуется, однако, последовательная система занятий и упражнений.

Шестой этап сопровождается формированием вторичной автоматизации, при этом восстанавливаются особенности, присущие четвертому этапу — этапу высокоавтоматизированного навыка.

Повторим, что, структурируя материал учебника, крайне важно учитывать знание особенностей каждого этапа при формировании навыков, чтобы управлять учебным процессом, прогнозировать появление ошибок и своевременно предупреждать их.

Речевое умение — это способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач на основе выработанных навыков и приобретенных знаний. Речевое умение, так же как и речевой навык, осуществляется по своим оптимальным параметрам: целенаправленность, продуктивность, самостоятельность, динамичность, интегрированность, произвольность, осознанность, правильность, иерархичность. Типология и иерархичность речевых умений проявляется в том, что они представляют собой **владение в разной степени совершенства разными видами речевой деятельности как средством коммуникации**.

В свою очередь, каждое из четырех комплексных умений (говорение, чтение, аудирование и письмо) включает в себя набор частных умений, опирающихся на речевые автоматизмы (навыки) и знания (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.Н. Щукин, Е.И. Пассов и др.). Помимо рассмотренных выше ключевых компонентов содержания учебника по РКИ, обеспечивающего овладение русским языком вне языковой среды, необходимо, на наш взгляд, определиться с таким его базовым свойством, как подход, метод, которые, во-первых, считаются опорой в процессе естественного овладения иностранным языком. Во-вторых, влияют на тип коммуникативной организации учебника как средства.

Мы попытались интегрировать с этой целью теоретические положения-гипотезы разных методов. К примеру, нам кажутся рациональными предложения, выработанные Крашеном в рамках натурального подхода, уделяющего внимание **погружению в языковую среду** с помощью обильного слушания на неродном языке, прежде чем учащиеся начнут говорить на нем. Обоснуем ряд положений, которые могут быть трансформированы в учебник русского языка для школ Индии.

Прежде всего, это реализация в учебнике **естественной последовательности овладения явлениями изучаемого иностранного языка**. Существует, как из-

вестно, определенная (естественная) последовательность овладения грамматическими структурами, которая зачастую не совпадает с последовательностью, заложенной авторами учебников, пособий и учебных программ. Искусственный порядок изучения грамматических структур противоречит естественному и мешает усвоению материала.

Актуальным представляется нам задействование **теории «редактора»**. Что это такое?

Процесс овладения языком отличается от процесса его изучения. При изучении языка задействуется «редактор», который в виде свода правил, формальных объяснений и тренировки управляет процессом учения. По степени зависимости от «редактора» учащихся можно разделить на три группы: 1) учащиеся, которые в меньшей степени зависят от правил; 2) учащиеся, которые преувеличивают роль правил и не могут обходиться без постоянного обращения к форме изучаемого явления; 3) учащиеся, которые используют правила оптимально, в разумных пределах. В учебнике следует учесть такую градацию и двигаться в направлении: от правил-инструкций, занимающих не более 15% содержания учебной книги, к более насыщенным необходимым материалом грамматическим справочникам, приложениям, выполненным в сравнительно-сопоставительном ключе.

Использование формулы $i + 1$, где i — известная учащимся информация, 1 — порция незнакомой информации, доступная догадке. Таким образом, в учебнике может оптимально реализовывать принцип опережения, когда языковой уровень сообщаемой информации всегда несколько выше уровня компетенции учащегося, что способствует постоянному движению вперед. Более того, такого рода вероятностное прогнозирование играет чрезвычайно ответственную роль в развитии как языковых, так и коммуникативно-речевых навыков и умений, например, при аудировании, чтении, говорении.

Учащийся произвольно и непроизвольно формирует и развивает данный ключевой механизм обучения речи, поскольку прогнозируется как формальная (по корню, суффиксу и т.д. можно догадаться о значении слова), так и смысловая сторона речи. Предугадывая смысл, слушающий опирается на такие факторы, как ситуация общения, контекст, личность говорящего, опыт общения на неродном языке.

Умение/неумение осуществлять прогнозирование делает актуальной проблему количества незнакомых слов, включаемых в учебный текст. Принципиально учесть, что целесообразно включать в текст учебника от 3 до 5% незнакомых слов, не препятствующих пониманию смысла, если это не ключевые для передаваемой информации слова и если они равномерно распределены по содержанию.

Использование принципа «эмоционального фильтра», согласно которому у каждого учащегося есть индивидуальные барьеры, мешающие овладению языком. Для снижения влияния «эмоционального фильтра», то есть для преодоления существующих барьеров, необходимо сообщать информацию, доступную пониманию учащегося и не содержащую большого количества трудностей, а также создавать соответствующий эмоциональный настрой, комфортные условия для изучения языка.

Добавим к сказанному, что учет этих и данных ниже требований в учебнике ориентирует на быстрейшее достижение коммуникативных целей, на формирование коммуникативной компетенции, а не на изучение грамматических форм и последовательное введение одного правила за другим. Структура учебника и представление материала должно нацеливаться на следующий результат: большая часть времени на занятии отводится выполнению коммуникативных заданий, а изучение и тренировка языковых форм осуществляются учащимися дома с помощью специально разработанных упражнений-инструкций и объяснений.

Вопреки устоявшимся суждениям методистов, предлагается — с учетом ментальных, этнокультурных особенностей индийских учащихся, уделять главное внимание расширению словарного запаса учащихся, так как с помощью лексики можно понять и передать любое содержание, даже если уровень сформированности грамматических навыков очень низкий. Это, по сути, есть опора на гуманистический подход и учет личностных особенностей обучаемого.

Предполагается, что учебник должен иметь основательную техническую поддержку, т.е. электронные ресурсы, позволяющие реально осуществлять личностно-ориентированный подход к обучению, делать обучение русскому языку самонаправляемым. В связи с этим авторы считают приемлемыми положения аудиовизуального подхода по поводу широкого использования различных **технических средств обучения, аутентичных материалов и наглядности**, что способствует повышению мотивации учения, знакомит учащихся со страной изучаемого языка.

Полагаем, что основным принципом отбора языковых, коммуникативно-речевых единиц в учебнике должен служить принцип функциональности. В этой связи крайне важно осуществить отбор **образцов устной речи** и представить их как в текстовой, так и звучащей форме, чтобы учащийся с самого начала мог слышать и различать речь не просто носителей языка, а разных по возрасту, качеству речи, гендерным особенностям представителей изучаемого языка.

Нам показался интересным **ситуативный подход** к обучению, который — согласно аудиовизуальному подходу — реализуется в рамках отбора видео- и телефрагментов, которые отражают основные ситуации общения. Эти ситуации впоследствии воспроизводятся обучаемыми, дополняются новыми элементами.

Безусловно, в создании коммуникативно-направленного учебника нельзя было не учесть **коммуникативный метод** обучения иностранным языкам, принципиальные положения которого по-разному трактуются учеными и практиками, следствием чего является многообразие толкований этого метода.

Как известно, многие современные зарубежные ученые придерживаются крайней точки зрения: рассматривают коммуникативный метод в чистом виде. Они считают, что процесс обучения должен опираться только на содержательную сторону, реальное общение и исключать работу над языковой формой. Для этого необходимо использовать подлинно коммуникативные задания, адекватные поставленной цели. Принцип сознательности обучения при этом недооценивается, и не учитываются когнитивные процессы, характерные для овладения изучаемым языком.

Другая крайность характерна для некоторых отечественных методистов и практиков, которые, декларируя применение коммуникативного метода, на деле — через систему учебных средств — обучают системе языка, используют формальные языковые упражнения и лишь на завершающем этапе работы над темой предлагают учащимся составить диалоги или высказать собственное мнение по проблеме.

Нами принимается такое толкование коммуникативного метода, в соответствии с которым процесс обучения должен разумно сочетать системный и содержательный подходы, включать в себя работу как над формой, так и над содержательной стороной речи. Данная трактовка коммуникативности позволила ввести в разработку учебника для школ Индии **коммуникативно-когнитивный метод**, то есть привлечь внимание к когнитивной стороне процесса овладения РКИ, когда язык изучается вне языковой среды и многие особенности его употребления, в частности социокультурные, усваиваются на уровне знаний.

Рассуждая далее об учебнике коммуникативной направленности, акцентируем внимание на том, что он предполагает овладение, прежде всего, целевыми единицами, в форме которых осуществляется речевая деятельность: предложение (простое и сложное), текст. Для речепорождения и восприятия/распознавания этих единиц необходимо определить их формально-грамматическую устроенность, семантическую структуру и функциональный потенциал по следующим предлагаемым в концепции параметрам: речевые образцы; логико-семантический тип высказывания; варианты структурной схемы; семантическая структура (типовое значение, семантика компонентов структурной схемы); коммуникативный центр высказывания (в исходной форме предложения является актуально нерасчлененным, а в диалогическом общении акцентное выделение может падать на любой из структурных или присловных компонентов высказывания).

В разработке концепции учебника мы согласны с мнением Ф. де Соссюра о том, что объект в языкоznании, педагогике не всегда предопределяет точку зрения, «напротив, можно сказать, что точка зрения создает сам объект» [6. С. 33]. О том, какой принцип реализуется в тематике и системе упражнений учебника русского языка для школ Индии пойдет разговор в следующей статье.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Баба-Заде Дж. Лингвометодические основы базового учебника практического курса русского языка для студентов-филологов вузов Ирана: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2006.
- [2] Балыхина Т.М. Методика обучения русскому языку как неродному. — М., 2009.
- [3] Балыхина Т.М. Самонаправляемое обучение русскому языку в контексте новых педагогических условий реализации языковых образовательных услуг // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2011. — № 4.
- [4] Балыхина Т.М., Чжасо Юйцзянь. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. — М., 2010.
- [5] Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. испр. — М., 1991.
- [6] Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. — М., 1933.

CONCEPTION OF BASIC NATIONAL-ORIENTED TEXTBOOK ON PRACTICAL COURSE OF RUSSIAN LANGUAGE FOR SCHOOLS OF INDIA

Sunita Tanwar

Delhi Publik School Dwarka

Dwarka, New Delhi, India, 110078

Renu Mital

Foreign Languages Department

DPS Society

New Delhi, India, 110078

T.M. Balykhina

Faculty of professional skills improvement of teachers
of Russian as a foreign language

Peoples' Friendship University of Russia

Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

T.E. Perova

Russian Language Centre

Russian Centre of Science and Culture

24, Ferozeshah road, New Delhi, India

In this article conception of modern textbook for students learning Russian out of the language environment is suggested. To achieve this aim it was necessary to solve the following problems: to reveal students' communicative needs, which influence the amount and level of their communicative competence; to give systematic description of the components of structure of the textbook on practical course of Russian language; to analyze the language and communicative components of the manual content and its communicative structure; to elaborate the structure of the manual units, to characterize main teaching technologies realized.

Key words: Russian as a foreign language, methods of Russian as a foreign language teaching, theory on textbook

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-АГРОНОМОВ (II сертификационный уровень владения РКИ)

Л.А. Титова, Р.А. Арзуманова

Кафедра русского языка

Медицинский факультет

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье кратко изложена концепция пособия для иностранных студентов-агрономов, предназначенного для формирования профессионально-коммуникативной компетенции, а также представлен фрагмент урока пособия.

Ключевые слова: методика обучения РКИ, профессионально-ориентированная лингводидактика, обучение русскому языку иностранных студентов-агрономов, учебник по РКИ.

На кафедре русского языка медицинского факультета Российского университета дружбы народов разрабатывается пособие по русскому языку для иностранных студентов-агрономов, в котором отбор, систематизация и методическая интерпретация языкового и речевого материала осуществляется на базе принципов функционально-коммуникативной лингвистики и коммуникативно-деятельностной методики. Данное пособие соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта по русскому языку для иностранных учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей (II сертификационный уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах) [1].

В пособии также отражены методические стратегии, рекомендованные комплексом новых программ [2; 3], по которым уже в течение ряда лет ведется обучение русскому языку студентов-нефилологов в Российском университете дружбы народов.

Основной целью пособия является формирование у студентов-агрономов профессионально-коммуникативной компетенции на основе принципов взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельности, текстоцентрического подхода, антропоцентризма и т.д. Методические задачи, определяемые указанной целью, были успешно реализованы в учебнике по русскому языку для иностранных студентов-медиков [4], созданном коллективом авторов на кафедре русского языка медицинского факультета Российского университета дружбы народов. При разработке учебного пособия для иностранных студентов аграрного факультета была выявлена номенклатура метатем, актуализирующихся в научных текстах по ботанике и биологии; проанализирована содержательная структура каждого типа текста как варианта реализации семантического поля определенной метатемы; определены типы речевых произведений, различающиеся по доминирующей целевой направленности текста; выявлены модели предложений, актуализирующие типовые смыслы; определены способы и средства выражения категорий последовательности текста.

Пособие состоит из нескольких разделов, включающих блоки актуальных для данного контингента учащихся тем (*Структура предмета; Качественные и количественные характеристики, свойства предмета; Функция предмета; Общая характеристика предмета; Общая характеристика процесса; Стадии процесса; Обусловленность процесса* и т.д.). Каждый урок содержит предтекстовые задания, целью которых является формирование языковой компетенции, притекстовые задания, тексты, а также послетекстовые задания, направленные на формирование коммуникативных умений. В пособие также включена система заданий, направленная на обучение продукции письменных текстов. Завершает урок блок заданий для самостоятельной работы.

В качестве примера приводим фрагмент урока пособия.

ТЕМА: ФУНКЦИЯ ПРЕДМЕТА

Задание 1. Определите значение слов, исходя из значений их составных частей.
Семязачаток, семяпочка, семядоля, семяножка.

Бесцветковый, околоцветник, соцветие, цветоложе, цветоножка.

Задание 2. Прочитайте группы однокоренных слов. Определите их грамматические классы. Определите значение незнакомых слов исходя из их словообразовательных связей.

Движение, двигательный, подвижный, двигаться, передвигаться, передвижение; производить, производство, воспроизводство, воспроизводить, самовоспроизводство.

Задание 3. А. Образуйте от глаголов существительные и прилагательные со значением «функция». Заполните таблицу. Запомните способы образования существительных и прилагательных.

глаголы	существительные		прилагательные
	процесс	субъект действия	
регулировать	регуляция	регулятор	регуляторная
координировать			—
стимулировать			—

Б. Запомните, как образуются прилагательные со значением «функция» от данных ниже существительных:

структур — структурная
энергия — энергетическая

рефлекс — рефлекторная

Задание 4. А. Идентифицируйте функцию предмета, используя информацию таблиц и данные ниже модели предложений.

1. Модель:

что? выполняет *какую?* функцию

Пример: Митохондрии выполняют в клетке энергетическую функцию.

предмет	функция
1) околоцветник	защитная
2) одревесневшие стенки растительных клеток	скелетная

2. Модель:

что? выполняет функцию чего? (субъект действия, процесс)

Примеры: Ферменты выполняют функции катализаторов. Нейроны выполняют функции возбуждения и проведения нервного импульса.

предмет	функция
1) покровные ткани	предохранение растения от высыхания и других неблагоприятных воздействий внешней среды
2) колленхима	опора молодых растущих органов

3. Модель:

что? служит/является чем? (субъект действия, название объекта по функции)

Пример: Ферменты служат катализаторами всех реакций в клетке.

предмет	функция
1) метаморфизированные побеги	вместилище запасных продуктов
2) верхняя клейкая часть пестика — рыльце	улавливание пыльцы при опылении

4. Модель:

что? | участвует в чем? (П.П.)
обеспечивает что? (В.П.)
осуществляет что? (В.П.)
(процесс)

Примеры: Органы растения участвуют в процессе его ориентации в пространстве. Органы растения обеспечивают (осуществляют) его ориентацию в пространстве.

предмет	функция
1) устьичные аппараты	газообмен и транспирация
2) листовая пластинка	фотосинтез, газо- и водообмен

Б. Спросите о функции предмета.

Образец: Какую функцию выполняют органы растения?

Задание 5. А. Сообщите о сущности функции предмета.

Модель:

что? заключается/состоит | в чем? (П.П.)
проявляется | в том, что ...

Примеры: Структурная функция белков заключается \ состоит в том, что они являются основным строительным материалом клетки. Биологическая функция скелета проявляется в том, что он участвует в обмене веществ.

предмет	функция	сущность функции
1) белки	ферментативная	катализ всех реакций в клетке
2) листья робинии (белой акации)	защитная	охрана растения от повреждения животными

Б. Спросите о сущности функции предмета.

Образец: В чем заключается структурная функция белков?

Задание 6. А. Сообщите об обусловленности функции предмета.

Модель:

что? связано с чем? (Т.П.) \ с тем, что ...

Примеры: Эпидерма выполняет защитную функцию. Защитная функция эпидермы связана с наличием выростов — волосков, чешуек.

предмет	функция	фактор
1) сосуды	механическая	одревеснение их стенок
2) стебель	опорная	механические ткани

Б. просите об обусловленности функции.

Образец: С чем связана защитная функция эпидермы?

◆ *Обратите внимание!*

Тексты о функциях предмета могут включать следующие типовые смысловые компоненты:

1. Идентификация функции.
2. Сущность функции.
3. Механизм реализации функции.
4. Обусловленность функции.

Задание 7. Прочитайте текст. Определите, какие типовые смысловые компоненты текстов о функции объектов в нем есть.

ТКАНИ

Задание 8. Дайте общую характеристику текста: ответьте на вопросы Как называется текст? О чём говорится в этом тексте?

Задание 9. Просмотрите микротексты 3 и 11, обратите внимание на выделенное слово «это», замещающее содержание предыдущего предложения или его фрагмента.

Задание 10. А. Составьте сложный номинативный план фрагмента текста (абзацы 1—8).

Б. Опираясь на план, расскажите о меристематических и покровных тканях. Используйте в своем рассказе все известные вам средства связи.

Задание 11. А. Просмотрите абзацы 9—18. Заполните таблицу по образцу.

Б. Опираясь на таблицу, расскажите о функциях основных, механических, проводящих и выделительных тканей.

Название ткани	Функция
Основные ткани	фотосинтез, хранение запасных продуктов, поглощение веществ
Механические ткани	опорная
Проводящие ткани	движение воды и минеральных солей от корня по стеблю к листьям и перемещение органических веществ из листьев во все остальные органы растений
Выделительные ткани	удаление экскреторных веществ из организма или накопление их в особых вместилищах

Задание 12. Расскажите об органоидах клетки по плану.

ОРГАНОИДЫ КЛЕТКИ

1. Лизосомы.
 - 1.1. Размер и внешний вид лизосом ($0,5—2 \text{ мкм}$; *пузырьки*).
 - 1.2. Наличие в лизосомах ферментов, которые могут расщеплять белки, липиды, полисахариды и т.д.).
 - 1.3. Функция лизосом (*разрушение отдельных органелл или участков цитоплазмы, необходимое для обновления клеток*).
2. Митохондрии.
 - 2.1. Форма митохондрий (*разнообразная: овал, круг, цилиндр, гантеля, ветвь*).
 - 2.2. Количественные характеристики митохондрий.
 - 2.2.1. Длина митохондрий ($2—5 \text{ мкм}$).
 - 2.2.2. Максимальная длина у цилиндрических форм (7 мкм).
 - 2.2.3. Диаметр митохондрий ($0,3—1 \text{ мкм}$).
 - 2.3. Наличие двух мембран на поверхности митохондрии.
 - 2.4. Функция митохондрий (*энергетическая*).
3. Рибосомы.
 - 3.1. Внешний вид и диаметр рибосом (*гранулы; около 20 нм*).
 - 3.2. Местоположение рибосом (*гигаплазма или поверхность мембран эндоплазматического ретикулума*).
 - 3.3. Компоненты рибосом (*белок и РНК*).
 - 3.4. Отсутствие у рибосом мембранный структуры.
 - 3.5. Сущность функции рибосом (*синтез белка, самовоспроизведение живой материи*).
4. Сферосомы.
 - 4.1. Форма сферосом (*округлая*).
 - 4.2. Диаметр сферосом ($0,5—1 \text{ мкм}$).
 - 4.3. Функция сферосом (*центры синтеза и накопления растительных масел*).

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебно-профессиональной сфере. Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей / И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова. — М.: Изд-во РУДН, 2003.
- [2] Требования по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей / И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова. — М.: Изд-во РУДН, 2005.
- [3] Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль. Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. Для студентов, обучающихся в вузах медико-биологического профиля / И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова, М.А. Макарова, Т.А. Смолдырева. — М.: Изд-во РУДН, 2005.
- [4] Куриленко В.Б., Титова Л.А., Смолдырева Т.А., Макарова М.А. Русский язык для иностранных студентов-медиков. Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах: Учебник. — Ч. 1. — М.: Изд-во РУДН, 2008.

**MANUAL ON RUSSIAN LANGUAGE
FOR STUDENTS OF AGRICULTURAL FACULTIES
(II certificate level)**

L.A. Titova, R.A. Arzumanova

Russian Language chair
Medical Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

In this article the model of Russian language manual for foreign students of agricultural faculties is under discussion. An abstract of the manual illustrates the authors' position.

Key words: methods of teaching Russian, methods of teaching Russian for professional purposes, teaching Russian to foreign students of agricultural faculties, Russian as a foreign language manual.

НАШИ АВТОРЫ

Анипкина Лада Никитична — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук РУДН (e-mail: okrylova911@yandex.ru)

Арзуманова Раиса Аркадьевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: arzumanova@mail.ru)

Балыхин Михаил Григорьевич — кандидат экономических наук, доцент Московского государственного университета дизайна и технологий (e-mail: mgalp.msk@ru.net)

Балыхина Татьяна Михайловна — доктор педагогических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации преподавателей РКИ РУДН (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

Булавина Марина Арсеньевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета (e-mail: mbulavina@mail.ru)

Воронкова Ирина Анатольевна — доцент кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: i.voronkova@mail.ru)

Гакова Елена Васильевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков № 4 Института иностранных языков РУДН (e-mail: lenicas@yandex.ru)

Гатинская Нина Валентиновна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: yug@sgm.ru)

Глазова Оксана Григорьевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: ksanik23@mail.ru)

Гостева Юлия Николаевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: ulianik@mail.ru)

Давыдова Екатерина Владимировна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков № 3 РУДН (e-mail: skorpionde1@yandex.ru)

Ершов Виктор Иванович — кандидат филологических наук, доцент, доцент военной кафедры Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России (e-mail: ershovik@mail.ru)

Журавлева Анастасия Михайловна — преподаватель Средней общеобразовательной школы № 861 г. Москвы, аспирант кафедры иностранных языков Иркутского государственного лингвистического университета (e-mail: antas09@yandex.ru)

Корчик Людмила Семеновна — доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук РУДН (e-mail: ludmila.korchik@gmail.com)

Крылова Ольга Алексеевна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания филологического факультета РУДН (e-mail: okrylova911@yandex.ru)

Куриленко Виктория Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: kurilenko@med.rudn.ru)

Лутин Сергей Алексеевич — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка Московского авиационного института (e-mail: rus@mail.ru)

Макарова Марина Анатольевна — доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: kurilenko@med.rudn.ru)

Митал Рену — Директор по иностранным языкам Общества «DPS Society» (Нью-Дели, Индия) (e-mail: director@dpsfamily.org)

Нелюбова Наталья Юрьевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: nat.nelubova@mail.ru)

Одинцова Ирина Владимировна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова (e-mail: Odintosva@mtu-net.ru)

Перова Татьяна Евгеньевна — кандидат филологических наук, доцент, директор Центра русского языка Российского Центра науки и культуры в Нью-Дели (Индия) (e-mail: india-06@mail.ru)

Сапрыкина Ольга Александровна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иbero-романского языкоznания филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова (e-mail: olgasaprykina@mail.ru)

Семенов Аркадий Львович — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков № 3 РУДН (e-mail: arksem@gmail.com)

Танвар Сунита — директор Публичной школы Дварка (Нью-Дели, Индия) (e-mail: mail@dpsdwarka.org)

Титова Людмила Александровна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета (e-mail: karavaichik@yandex.ru)

Цзан Вэньцян — кандидат педагогических наук, доцент кафедры журналистики Шэньянского спортивного института (КНР) (e-mail: victoria1019@mail.ru)

Чернышов Михаил Юрьевич — кандидат филологических наук, зав. методической частью кафедры иностранных языков Иркутского научного центра СО РАН (e-mail: cell@sifibr.irk.ru)

Чернышова Галина Юрьевна — аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков Иркутского государственного лингвистического университета (e-mail: evsot93@rambler.ru)

Чехонина Ирина Евгеньевна — доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: itchekho@mail.ru)

Шоркина Елена Николаевна — доцент кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: lenashorkina@yandex.ru)

Шустикова Татьяна Викторовна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: shoustikova@mail.ru)